

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ  
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
MARIE-CLAUDE DUPUIS

***LE MODELE DE LEADERSHIP "TRANSFORMATIF"  
CHEZ LES LEADERS QUÉBÉCOIS RECONNUS  
DES ÉCOLES SECONDAIRES PUBLIQUES DE LA RÉGION 04***

AOÛT 1994

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ANNEXES.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RESUME DE RAPPORT DE RECHERCHE.....	viii
REMERCIEMENTS. ....	ix

### CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE .....	1
1.1 Situation du problème .....	2
1.2 Identification du problème.....	2
1.3 Questions de recherche.....	6
1.4 Importance de cette étude .....	6
1.5 Limites de cette étude.....	8
1.6 Définition des termes .....	9
1.7 Organisation de la recherche.....	11

### CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE .....	13
2.1 Quelques auteurs clés .....	14
<b>Modèles du domaine général</b>	
2.1.1 Modèle de Bennis et Nanus 1985.....	16
2.1.2 Modèle de Bass 1985,1990 .....	21
2.1.3 Modèle de Kouzes et Posner 1987.....	28
2.1.4 Modèle de Tichy et Devanna 1986,1990 .....	33
2.1.5 Modèle de Locke 1991.....	39
<b>Modèle scolaire</b>	
2.1.6 Modèle de Roueche, Baker III et Rose 1989.....	45
2.2 Analyse des documents.....	50
2.3 Synthèse des concepts.....	50
2.4 Cadre théorique .....	52

### CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE.....	54
3.1 Le choix de l'instrument .....	55
3.2 La mise au point de l'instrument.....	56
3.3 Le prétest.....	57
3.4 La structure des questionnaires.....	57
3.5 L'échantillonnage .....	58
3.6 L'administration des questionnaires.....	60
3.7 La fidélité de l'instrument .....	60
3.8 Les caractéristiques des sujets de l'étude.....	61
3.9 Les catégories de répondants.....	70

### CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES DONNÉES ET DES RÉSULTATS.....	72
4.0 L'analyse.....	73
4.1 Vers un nouveau modèle de leadership "transformatif" .....	95

### CHAPITRE 5

CONCLUSION .....	101
5.0 Le résumé et les conclusions.....	102
5.1 Les implications.....	107
5.1.1 Au plan de la théorie.....	107
5.1.2 Au plan de la recherche .....	108
5.1.3 Au plan de la pratique .....	110

REFERENCES .....	111
------------------	-----

## LISTE DES ANNEXES

Annexe 1	: Descripteurs des questions du QMFL du leadership "transformatif" .....	116
Annexe 2	: Lettres.....	117
Annexe 3	: Questionnaire d'information du leader (QIL).....	119
Annexe 4	: Questionnaire des multifacteurs des leaders scolaires(QMFL) (de forme A) .....	124
Annexe 5	: Questionnaire des multifacteurs des leaders scolaires(QMFL) (de forme B) .....	133
Annexe 6	: Classement numérique décroissant des résultats des items du questionnaire (QMFL) des leaders québécois.....	138
Annexe 7	: Classement numérique décroissant des items du questionnaire (QMFL) des membres de l'équipe québécois .....	139

## LISTE DES FIGURES

Figure 1	: Le modèle de Bennis et Nanus (1985).....	16
Figure 2	: Le modèle de Bass (1985, 1990) .....	22
Figure 3	: Le modèle de Kouzes et Posner (1987) .....	29
Figure 4	: Le modèle de Tichy et de Devanna (1986, 1990) .....	34
Figure 5	: Le modèle de Locke (1991).....	40
Figure 6	: Le modèle de Roueche, Baker III et Rose (1989) .....	46
Figure 7	: Moyenne des résultats du MLFQ québécois pour le thème de la vision .....	75
Figure 8	: Moyenne des résultats du MLFQ québécois pour le thème des comportements pour influencer .....	78
Figure 9	: Moyenne des résultats du MLFQ québécois pour le thème des comportements envers les gens.....	80
Figure 10	: Moyenne des résultats du MLFQ québécois pour le thème des comportements pour motiver.....	84
Figure 11	: Moyenne des résultats du MLFQ québécois pour le thème des valeurs .....	87
Figure 12	: Vers un modèle de leadership scolaire québécois.....	97
Figure 13	: Nouveau modèle des leaders scolaires reconnus de la région 04.....	100

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	: Tableau comparatif des six modèles de leadership "transformatif" d'après les descripteurs du leadership "transformatif" de Roueche, Baker III et Rose (1989) .....	51
Tableau 2	: Cadre théorique de cette recherche .....	53
Tableau 3	: Renseignements généraux sur les leaders (QIL) .....	61
Tableau 4	: Expérience de travail des leaders (QIL) .....	62
Tableau 5	: Postes occupés comme enseignant et/ou administrateur avant de diriger leur projet pour l'étude québécoise (QIL) .....	63
Tableau 6	: Plus haut degré d'étude complété par les leaders (QIL)	64
Tableau 7	: L'emploi hebdomadaire du temps des leaders (QIL)....	65
Tableau 8	: L'emploi quotidien du temps des leaders (QIL) .....	67
Tableau 9	: L'emploi hebdomadaire du temps considérant les rôles du leader (QIL).....	68
Tableau 10	: L'emploi hebdomadaire du temps des leaders avec différents groupes (QIL) .....	69
Tableau 11	: Catégories de répondants .....	70
Tableau 12	: Analyse des résultats des questions des leaders et des membres de son équipe concernant le thème de la vision.....	75
Tableau 13	: Analyse des résultats des questions des leaders et des membres de son équipe concernant le thème des comportements pour influencer.....	78
Tableau 14	: Analyse des résultats des questions des leaders et des membres de son équipe concernant le thème des comportements envers les gens.....	80
Tableau 15	: Analyse des résultats des questions des leaders et des membres de son équipe concernant le thème des comportements pour motiver.....	84
Tableau 16	: Analyse des résultats des questions des leaders et des membres de son équipe concernant le thème des valeurs.....	87

Tableau 17	: Tableau des inter-corrélations entre les thèmes du QMFL, résultats des leaders et des membres de leur équipe de l'étude québécoise .....	89
Tableau 18	: Tableau des inter-corrélations entre les thèmes du QMFL, résultats des leaders et des membres de leur équipe de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) .....	90
Tableau 19	: Distribution des résultats du test "F" en fonction des thèmes du leadership "transformatif" et de la perception des leaders et des membres de leur équipe de l'étude québécoise.....	92
Tableau 20	: Moyennes des résultats des questions du QMFL pour chaque thème de l'étude québécoise (Qc) et de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (RBR, 1989) .....	93
Tableau 21	: Le tableau du plus haut et du plus bas score pour chacun des thèmes de l'étude RBR et Qc .....	94



## RÉSUMÉ

En 1985-1986 alors que la probabilité qu'un jeune quitte l'école secondaire sans avoir obtenu un diplôme était de 27%, en 1988-1989 cette probabilité se situe autour de 36%. ("Education Express", MEQ, 1991) On peut alors penser que le système scolaire public a devant lui un défi de taille. Il y a pourtant des écoles secondaires publiques qui fonctionnent bien et obtiennent une certaine réussite. Qu'ont-elles de particulier ?

D'après des chercheurs comme Bass (1985,1990); Bennis et Nanus (1985); Kouzes et Posner (1987); Tichy et Devanna (1990); Locke (1991) et Roueche, Baker III et Rose (1989), il semble que les organisations qui demeurent performantes possèdent des leaders "transformatifs" à leur gouverne.

La présente étude veut identifier les comportements communs qui caractérisent les leaders scolaires québécois reconnus de la région 04. Elle vise également à vérifier si le modèle de leadership "transformatif" de l'étude de Roueche, Baker III et Rose(1989) s'utilise en tout ou en partie chez les leaders reconnus oeuvrant dans les commissions scolaires publiques de la région 04 pour mener à bien leur projet éducatif. Le modèle utilisé fournit cinq thèmes majeurs: la vision, les comportements pour influencer, les comportements envers les gens, les comportements pour motiver et finalement les valeurs.

Au plan méthodologique, un comité de dirigeants scolaires de la région 04 a identifié quatorze leaders scolaires reconnus selon les critères suivants: des leaders de tout poste hiérarchique qui ont initié, planifié, organisé et réalisé leur projet éducatif depuis les cinq dernières années et qui ont une certaine habileté à influencer, modeler, intégrer des valeurs, des attitudes et des croyances permettant d'accroître l'accomplissement et l'excellence chez leurs pairs et leurs élèves.

Les questionnaires de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) ont été traduits, adaptés et administrés à onze leaders et 27 membres de leur équipe. Des entrevues furent aussi tenues avec chacun des leaders. La perception des

leaders et celle des membres de leur équipe furent analysées à l'aide du test "F". Puis, une analyse des thèmes perçus par les leaders et les membres de leur équipe québécois fût comparée à celle des leaders et des membres de leur équipe de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989).

Il ressort de cette étude que le modèle de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) est utilisé en grande partie par les leaders québécois. Il semble alors possible de conclure que l'on retrouve sensiblement les mêmes comportements chez les leaders québécois et les leaders reconnus des écoles américaines. Il semble en effet que les leaders de la présente étude utilisent le même modèle que les leaders américains pour obtenir une certaine réussite. Toutefois, l'ordre d'importance des thèmes entre les deux études a tendance à ne pas suivre la même distribution. Suite aux résultats précédents, il fût possible d'élaborer un nouveau modèle de leadership "transformantif" qui est utilisé par les leaders des organisations scolaires québécoises.

## **REMERCIEMENTS**

*Une étude importante n'est jamais l'oeuvre exclusive de son auteur. Cette recherche n'échappe pas à la règle et elle a bénéficié de la collaboration d'un grand nombre de personnes.*

*Je tiens d'abord à remercier grandement mon directeur de recherche, M. Paul Laurin, pour la patience et le professionnalisme dont il a usé à mon égard.*

*Il faut aussi souligner la grande collaboration de M. Paul Beaulieu, directeur des services pédagogiques de la Commission scolaire Samuel-De Champlain ainsi qu'à son équipe régionale 04. Grâce à la collaboration de son équipe, il fût possible d'identifier 14 leaders reconnus du domaine scolaire public secondaire de la région 04.*

*Il me faut exprimer ma reconnaissance à tous les leaders et les membres de leur équipe qui ont accepté de m'accorder de leur temps pour compléter les questionnaires.*

*Il semble des plus opportun de remercier ma famille et mes amis pour leur soutien moral et professionnel.*

*Enfin, je tiens à souligner l'excellent travail de Mme Johanne Lamontagne à la présentation de ce mémoire.*

# **CHAPITRE I**

## **PROBLÉMATIQUE**

### 1.1 Situation du problème

Depuis plusieurs années, de nombreux chercheurs tentent d'identifier et de décrire le style de leadership qui s'avèrerait la formule magique à la réussite probante de son application.

Ces dernières années, en allant interviewer des leaders reconnus aux Etats-Unis, les chercheurs tels Burns (1978), Bennis et Nanus (1985) et Bass (1985) ont identifié et défini un nouveau modèle de leadership nommé le "leadership transformatif".

Est-ce que ce modèle de leadership est ou pourrait être utilisé dans le domaine scolaire public québécois de la région 04?

### 1.2 Identification du problème

Depuis une trentaine d'année, le perfectionnement technologique et industriel a exigé une révision exhaustive et continue des programmes pédagogiques scolaires québécois offerts. Dans le but de répondre aux exigences extérieures et intérieures de l'organisation, le ministère de l'Éducation a voté:

- En 1956, l'école obligatoire pour tous les jeunes jusqu'à seize ans. (Loi de l'instruction publique du Québec [avis de normalisation 01.82]).
- En 1968, l'accès à l'apprentissage d'un métier (le programme de professionnel court et long au secondaire) dans pratiquement toutes les écoles secondaires. Et, en 1984, le ministère de l'Éducation diminue le service et le centralise à Trois-Rivières et à Cap-de-la-Madeleine pour la région 04. (Loi de l'enseignement privé, Québec),

Le ministère de l'Éducation du Québec après consultation auprès de différentes associations de professeurs spécifiquement concernées essaie sans cesse d'adapter les programmes dans tous les domaines pour aider semble-t-il les élèves à mieux intégrer le marché du travail.

Que vaut la formation des élèves diplômés des institutions scolaires? En 1983, la Commission "Nation at Risk" a effectué une enquête aux Etats-Unis à ce sujet.

- Les résultats aux examens internationaux des étudiants(es) américains, comparés à ceux des étudiants d'autres nations industrialisées, révèlent que sur dix-neuf tests académiques, les étudiants américains n'arrivent jamais premier ou deuxième mais sont sept fois derniers.
- Il semble aussi que depuis 1963, les résultats des élèves du secondaire aux tests standardisés à l'échelle nationale américaine ont subi une baisse marquée et constante dans presque toutes les matières scolaires: l'anglais, les mathématiques, les sciences, les habiletés verbales; même les élèves les plus doués semblent participer à cette baisse généralisée des résultats scolaires.
- À cette même date, il semble aussi exister aux Etats-Unis une baisse de la moyenne des résultats des étudiants diplômés des écoles secondaires.
- Il semble aussi qu'entre 1975 et 1980, les écoles secondaires ont dû accroître de 72% le nombre de cours d'appoint en mathématiques pour combler l'insuffisance de la formation antérieure. Les dirigeants des milieux d'affaires et des milieux militaires déplorent de devoir investir des millions de dollars pour

enseigner le strict minimum à leurs répondants soit: lire, écrire et compter.

- Il semble finalement aussi que parmi les étudiants(es) américains(es) de dix-sept ans, jusqu'à 40% d'entre eux ne peuvent résumer un texte, alors qu'un cinquième d'entre eux réussissent à faire une composition et qu'un tiers réussissent à résoudre des problèmes mathématiques ne comprenant que quelques étapes. Parmi ceux-ci, environ 13% des élèves de cette catégorie d'âge peuvent être considérés comme analphabètes fonctionnels, c'est-à-dire jusqu'à 23 millions sur 235 millions, soit un huitième de la population.

Pour les personnes qui seraient tentées de croire que ces chiffres ne concernent que nos voisins américains, certaines statistiques révèlent des résultats semblables pour le Québec (1991).

Selon le communiqué "Éducation Express" de septembre 1991 du ministère de l'Éducation du Québec:

- il semble qu'en 1985-1986 alors que la probabilité qu'un jeune quitte l'école secondaire sans avoir obtenu un diplôme était de 27%, en 1988-1989 cette probabilité se situe autour de 36%. Il y a donc trois jeunes sur dix, qui quittent l'école sans diplôme (c'est-à-dire sans un DES; un diplôme d'études secondaire, sans un DEP; un diplôme d'enseignement professionnel, ou sans un CEP; un certificat d'études professionnelles ).
- Finalement, il semble aussi que plus de 50% de la population adulte ne possède pas onze années de scolarité.

On peut alors penser que le système scolaire du domaine public a devant lui un défi de taille.

En résumé, à la lumière de tous ces constats ou situations problématiques voici le problème qui est au centre de la présente recherche.

Il y a pourtant des écoles secondaires publiques qui fonctionnent bien et obtiennent une certaine réussite.

Le produit d'une école étant l'élève, il semble que toutes les personnes qui dirigent l'élève vers la sortie de l'institution jouent un rôle assez important.

De plus, si l'on observe et analyse l'histoire politique mondiale, il est possible de remarquer que tout pays qui a pris une nouvelle direction, l'ait effectué grâce au leadership de son président et aux membres de son équipe qui ont travaillé à répandre une nouvelle philosophie pour le bien de tout le peuple, tels M. John F. Kennedy, M. Martin Lutherking,...

Quels sont donc les comportements communs de ces leaders reconnus du milieu scolaire public de la région 04 qui obtiennent une certaine réussite ?

Utilisent-ils une structure ou un modèle de leadership spécifique ?

Aux Etats-Unis, les chercheurs Burns (1978), Bennis et Nanus (1985), Bass (1985,1990), Tichy et Devanna (1986,1990) et plusieurs autres rapportent que n'importe quelle organisation doit actuellement sa survie au modèle de "leadership transformatif".

En 1989, Roueche, Baker III et Rose (1989) ont synthétisé les modèles des auteurs précédents pour effectuer la même recherche mais dans le milieu scolaire américain.



Maintenant, est-ce que les leaders québécois reconnus du domaine scolaire public de la région 04 utilisent en tout ou en partie le modèle de leadership "transformatif" issu du modèle de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) pour mener à bien leur projet éducatif ?

### 1.3 Questions de recherche

Le but de cette étude est donc de répondre aux deux questions suivantes.

Quels sont les comportements communs qui caractérisent les leaders québécois reconnus du milieu scolaire public de la région 04?

Est-ce que le modèle de leadership "transformatif" de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) s'utilise en tout ou en partie chez les leaders québécois reconnus du domaine scolaire publique de la région 04 pour mener à bien leur projet éducatif?

### 1.4 Importance de cette étude

Les raisons qui expliquent l'importance de cette étude sont nombreuses.

D'abord, le terme "leadership" fait peur à beaucoup de personnes qui perçoivent ce terme comme le début d'un régime autocratique, la perte de toute liberté, le devoir de se soumettre et l'obligation d'obéir. En vérifiant l'histoire de l'humanité, on retrouve plusieurs noms de femmes et d'hommes ayant relevé de grands défis et bâti de grandes entreprises grâce au leadership qu'ils ont exercé: Winston Churchill, Mahatma Ganhhi, Franklin D. Roosevelt, Lee Iaccoca, Henri Ford, Alphonse Desjardins. Ce ne sont que quelques exemples de leaders ayant produit des transformations majeures.

Tout le monde est d'accord pour dire que le leadership n'est plus ce qu'il était. Bennis et Nanus (1985) rapportent que le nouveau leader des années futures, nommé "transformatif", sera "celui qui motive les autres à agir, qui transforme les exécutants en chefs, et qui peut faire des chefs de véritables agents du changement". (p.14)

A cet effet, Bennis et Nanus (1985), Bass (1990), Tichy et Devanna (1990) et plusieurs autres, après avoir mené des études auprès de leaders reconnus, découvrent et structurent un modèle de leadership qui inspire, énergise et aide à la réalisation de soi,..., chez les employés. Ces auteurs le nomment le modèle de leadership "transformatif".

Si le modèle de leadership "transformatif" de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) s'utilise par les leaders scolaire public de la région 04 pour mener à bien leur projet éducatif alors ce modèle serait peut-être la solution au problème de diminution de la moyenne générale de réussite des étudiants, au phénomène de décrochage des étudiants, à la démotivation des professeurs..., au niveau secondaire. De plus, Bennis et Nanus (1985), Tichy et Devanna (1987) et Bass (1990) assurent que les qualités et les techniques pour devenir agent de changement, "leader transformatif" s'apprennent et se développent.

Le ministère de l'Éducation du Québec et les universités pourraient se servir des conclusions de cette étude pour réviser les programmes et les contenus offerts à la formation des maîtres.

Le personnel des écoles secondaires pourrait consulter cette étude pour réévaluer, adapter et améliorer leur leadership dans la pratique de leur tâche.

Si les leaders québécois qui réussissent utilisent ce modèle de leadership "transformatif", les commissions scolaires pourraient utiliser ce modèle lors des tests de sélection et de promotion du personnel.

Finalement, l'utilisation de ces résultats devrait permettre d'orienter le travail des chercheurs vers l'amélioration de l'instrumentation qui pourrait être utilisée pour aider le domaine scolaire à se sentir des plus outillé.

### 1.5 Limites de cette recherche

Cette étude comporte certaines limites qu'il semble dès à présent opportun de souligner.

Cette étude n'a pas pour but d'évaluer la performance des leaders québécois choisis entre eux ou par rapport aux leaders américains. Elle vise plutôt à analyser leurs comportements communs dans l'exercice de leur(s) fonction(s).

Les résultats de cette étude ne pourront être généralisés aux leaders reconnus de tout le Québec, sans vérifier les valeurs véhiculées dans la région d'application.

Cette recherche analyse le contenu des modèles de leadership "transformatif" américains de 1985 à octobre 1992.

Finalement, les résultats de cette étude seront pour leur part limités par les conclusions de l'examen de la documentation basée exclusivement sur des modèles américains.

## 1.6 Définitions des termes

Dans cette recherche plusieurs termes seront fréquemment utilisés. Il importe donc de définir succinctement les plus importants. Certains termes peuvent avoir des sens assez semblables alors qu'étymologiquement et sémantiquement ils expriment des significations différentes.

**Ecole secondaire:** Etablissement public d'enseignement faisant suite à l'école primaire et précédant l'ordre collégial. (Legendre, 1993)

### **Leaders reconnus:**

- des leaders qui oeuvrent dans le domaine secondaire public de la région 04;
- des leaders initiateurs de projets éducatifs;
- des leaders qui planifient, organisent et réalisent leur projet;
- des leaders dont leur projet dure depuis plus de cinq ans;
- des leaders de tout poste hiérarchique dans la structure scolaire;
- et, des leaders qui ont une certaine habileté à influencer, à modeler, à intégrer des valeurs, des attitudes, des croyances et des agissements qui permettent d'accroître l'accomplissement et l'excellence de ses pairs et étudiants. (Roueche, Baker III et Rose 1989, de Bennis et Nanus 1985)

**Leadership "transformatif":** Celui qui motive les autres à agir, qui transforme des exécutants en chefs, et qui peut faire des chefs de véritables agents de changement. Le leadership "transformatif" rend tout le monde important. Il génère de l'espérance, de l'optimisme et de l'énergie. Principalement, le leadership transformatif insiste sur la vision et la mission des participants, une redéfinition de leur tâche, et une restructuration des moyens pour atteindre leur but fixé.  
(Bennis et Nanus, 1985)

**Projet éducatif:** "Démarche par laquelle une école précise ses objectifs propres, se donne un plan d'action, le réalise et le revise périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du personnel de l'école et de la commission scolaire."  
(Loi de l'instruction publique du Québec, 1964, p.473)

**Vision:** Orientation que doit choisir le leader pour se faire d'abord une image mentale d'un état futur possible et souhaitable de l'organisation. Cette image, que nous appelons vision, peut être aussi vague qu'un rêve ou aussi précise qu'un but à atteindre ou une mission à remplir. Or, une vision est une vue d'un avenir réaliste, crédible, attirant pour l'organisation, une situation meilleure, à maints égards, que celle qui prévaut. Une vision est une cible vers laquelle tend spontanément l'intéressé. (Bennis et Nanus, 1985)

## 1.7 Organisation de la recherche

Cette recherche comprend cinq chapitres.

Le premier chapitre, après l'analyse de certains problèmes organisationnels de non réussite générale dans le domaine scolaire, fixe deux objectifs:

- vérifier l'utilisation en tout ou en partie du modèle de leadership "transformatif" de Roueche, Baker III et Rose (1989) chez les leaders reconnus de la région 04,
- et vérifier les comportements communs des leaders québécois reconnus du domaine scolaire public de la région 04

D'une façon plus précise, le premier chapitre situe et identifie le problème, les questions, l'importance, les limites de la recherche, la définition des termes et l'organisation de la recherche.

Le second chapitre, suite à une revue de la documentation relative aux théories existantes sur le sujet, permet d'analyser et de synthétiser les différents modèles et de choisir un modèle à vérifier dans le domaine scolaire secondaire public québécois de la région 04.

Le troisième chapitre explique la méthodologie utilisée pour la réplication de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989). Il comporte le choix de l'instrument, sa mise au point, le prétest, la structure des questionnaires, l'échantillonnage, l'administration des questionnaires, la fidélité de l'instrument, les caractéristiques des sujets de l'étude et finalement les catégories de répondants.

Le quatrième chapitre présente les résultats, les analyses et la discussion données des leaders et des membres de leur équipe et présente le modèle de leadership "transformatif" scolaire secondaire public québécois pour la région 04.

Le cinquième chapitre termine ce travail de recherche par une conclusion, qui présente un résumé et des implications au plan théorique, au plan pratique et au plan de la recherche.

## **CHAPITRE 2**

### **CADRE DE RÉFÉRENCE**



Le but de ce deuxième chapitre est de présenter la recension chronologique des principaux écrits sur le leadership, l'analyse des documents, la synthèse des concepts et finalement l'élaboration et le choix du cadre conceptuel relié à une meilleure compréhension du leadership "transformatif".

## 2.1 Quelques auteurs clés

Depuis plus de quarante ans, il s'effectue des milliers de recherches sur le leadership. Il s'est écrit autant de livres et d'articles de revue mais le leadership ne semble pas satisfaire les utilisateurs, car la recherche sur ce sujet continue toujours. Le chapitre présente les principaux modèles de leadership issus de la littérature.

En 1964, **Blake et Mouton** de l'Université du Texas ont présenté une grille d'un modèle de leadership en deux dimensions où, le leader que l'on considère bon, devait être concentré sur les besoins des individus et les résultats de la production. Laurin(1989) après analyses de différents modèles à l'issu de notes de cours arrive à la conclusion que quelquefois la situation requiert que le leader se concentre sur les résultats de la production, parfois davantage sur les besoins de l'individu, et d'autres fois que le leader se retire et laisse les événements suivre leur cours. Mais, le modèle n'a pas prévu cette troisième et dernière alternative.

En 1967, **Likert** apporte une nouveauté aux modèles de leadership avec l'étude du milieu de travail avant d'opérer tout changement au sein de l'organisation. Plus précisément cela signifie que le leader ou l'équipe de leaders vérifient le climat organisationnel avec chaque employé pour s'assurer de ce qui se passe. Le leader décide par la suite ce qu'il devrait faire au plan de la planification, de l'organisation, de la direction, ..., mais cette opération devient ardue et longue à traiter lorsque l'organisation compte plus d'une centaine d'employés.

En 1974, lorsqu' **Hershey et Blanchard** présentent leur modèle de leadership , les chercheurs croient bien avoir trouvé le modèle idéal. Le modèle propose d'utiliser le leadership situationnel approprié à la maturité du subordonné. Mais le modèle considère que, lorsque le subordonné est mature, il est en même temps compétent en oubliant de prévoir ce qui se passe lorsque les subordonnés sont considérés matures mais incompetents.

Ce n'est qu'en 1978, après ses recherches sur l'origine et l'analyse du leadership que **Burns** annonce la naissance théorique du leadership "transformatif "comme un leadership intellectuel, réformateur et révolutionnaire. Il cite des exemples de célèbres leaders de l'histoire de l'humanité, mais mentionne aussi que ce leadership "transformatif" ne peut exister sans le leadership "transactionnel", c'est-à-dire le type de leadership qui planifie et administre au jour le jour. L'énorme quantité d'exemples et le manque de synthèses ont probablement incité les auteurs subséquents à développer différentes structures du modèle de leadership "transformatif".

En 1985, les chercheurs **Bennis et Nanus** développent et structurent leur modèle de "leadership transformatif" en quatre thèmes.

### 2.1.1 Bennis et Nanus (1985)

Les auteurs ont développé leur modèle après avoir effectué 90 entretiens, dont 60 avec des PDG d'entreprises figurant sur la liste des 200 plus grandes entreprises répertoriées par le magazine "Fortune" et 30 avec des leaders incontestés du secteur public.

Les auteurs mentionnent aussi que dans la plupart des cas, le thème du leadership a été discuté pendant 3 à 4 heures; dans dix cas, ils ont passé près de 5 jours avec le leader et dans 2 cas, ils ont rencontré leur famille, leur personnel et les membres de leur conseil d'administration, en somme ils ont vécu avec le leader.

Les auteurs avaient préparés trois questions pour les interviews:

1. "Quels sont vos points forts et vos points faibles ?";
2. "Y a(sic)t-il eu une expérience ou un évènement particulier dans votre vie qui ait exercé une influence sur votre philosophie ou votre style de direction ?";
3. "Quelles ont été les grandes décisions de votre carrière et comment jugez-vous vos choix aujourd'hui ?" (1985,p.30)

Après deux ans de travail, Bennis et Nanus ont dégagé quatre thèmes complètement différents de ceux du modèle de Burns (1978), dans la figure 1 suivante:

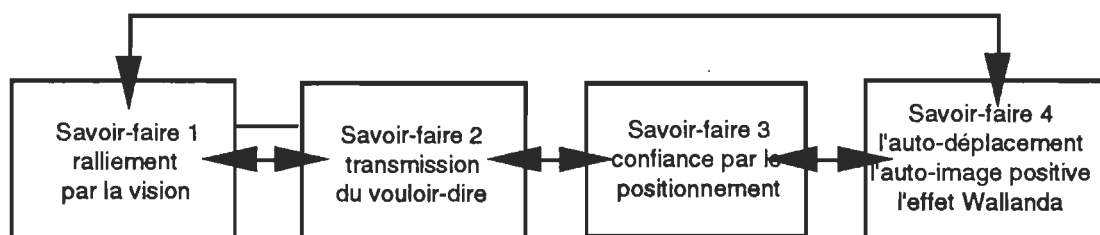


Figure 1. Le modèle de Bennis et Nanus (1985).

Les auteurs complètent ce modèle en y ajoutant la dimension du pouvoir. Car selon eux, "les leaders sont tous confrontés à un avenir incertain et instable mais qui n'échappe pas à la vision, où, la vision est la denrée des leaders, et où, le pouvoir est leur monnaie d'échange." (1985,p.25)

### **Savoir-faire 1: le ralliement par la vision**

Chez les leaders, la vision est la définition du but à atteindre. Les leaders rapportent que pour déterminer la vision ceux-ci doivent s'intéresser aux événements passés, en cours ou susceptibles d'être importants et après réflexion, jeter le pont entre le passé et le futur pour un avenir réaliste, crédible, orientant l'organisation vers une situation meilleure à maints égards que celle qui prévaut.

Selon les auteurs, les leaders ont un souci exceptionnel du résultat. Leur vision est tellement bien choisie et bien structurée qu'elle attire irrésistiblement les autres vers eux. "Tout d'abord, elle agit sur le leader lui-même, et le rayonnement de celui-ci permet aux autres de se rallier à l'action."( 1985,p.34) Cette vision doit l'obséder en tout temps. Lorsque le leader se fixe une vision il en est tellement convaincu, qu'il est prêt à prendre le risque de tout perdre pour l'accomplir.

### **Savoir-faire 2: la transmission du vouloir-dire**

Il ne suffit pas d'avoir que de bonnes idées, il faut savoir communiquer le type d'image qui suscite l'enthousiasme et l'engagement chez les participants. Certains leaders ont changé les décors, établi un système de récompenses, amélioré le système de communications, ouvert l'esprit à de toutes nouvelles idées, embauché du nouveau personnel, non licencié les responsables d'une affaire risquée ayant échouée et incité le personnel à participer à des conférences pour favoriser le démarrage de la nouvelle vision.

Quoi qu'en soit le style **verbal, non-verbal ou musical** du leader ou des membres de son équipe, l'important demeure de communiquer et de faire comprendre le schéma de cette vision pour ensuite préparer l'institutionnalisation des actions du personnel par des interprétations simples dans la réalité.

Les auteurs ont découvert que le rôle du leader est de se demander premièrement "pourquoi" (est-ce le bon endroit, est-ce le bon moment, est-ce ,...) avant de se demander "comment". Car si le "pourquoi" est fondé, il sera facile de discuter du "comment" avec les spécialistes de chaque domaine.

Les auteurs ont découvert que les leaders accordent leur attention autant qu'ils attirent celle des autres mais dans le but de tirer le meilleur de chacun d'eux et non dans une relation de commandant à commandé.

Il incombe aussi au leader efficace d'aider le personnel dans l'organisation à puiser fierté et satisfaction au travail et de les faire se sentir importants de participer à une entreprise qui réussit et qui vaut la peine d'être menée à bien.

### **Savoir-faire 3: la confiance par le positionnement**

La confiance est difficile à décrire ou à définir, car on sait quand elle est là et quand elle n'y est pas, mais on ne peut pas en dire vraiment plus, si ce n'est qu'elle est essentielle et qu'elle est fondée sur le respect mutuel, la constance, la compétence et l'intégrité. D'où, l'importance pour l'organisation et ses membres de connaître leur identité, c'est-à-dire, qu'est-ce que je suis et qu'est-ce que je dois faire.

Dans son positionnement, le leader ne doit pas perdre de vue l'évaluation et le perfectionnement du système interne (l'équipement, le personnel,...),

externe (les fournisseurs, les compétiteurs,...) et voir même à établir de nouvelles relations entre le système interne et externe (acheter un compétiteur, chercher de nouvelles ententes,...).

Le leader doit se préparer mentalement à effectuer des démonstrations sans cesse renouvelées pour susciter l'adhésion aux mêmes valeurs que l'innovation. Les auteurs l'appellent une "patience courageuse".

#### **Savoir-faire 4: l'auto-déploiement**

Après enquête, Bennis et Nanus (1985) se sont rendus compte que les universités et les entreprises passent à côté de l'essentiel en ne portant pas assez d'attention sur la dimension humaine dans l'entreprise car les leaders ont insisté sur le fait qu'ils passent 90% de leur temps "dans des contacts avec autrui pour régler essentiellement des problèmes humains." (1985,p.54)

Pour développer la dimension humaine les auteurs développent l'auto-déploiement en trois volets mais de prime abord, le leader doit être capable d'exploiter créativement et sainement son propre soi.

Le premier volet se définit comme la **capacité du leader à reconnaître ses points forts et à compenser pour ses points faibles**. Cette assertion ne signifie pas que ces leaders misent sur l'auto-adoration ou l'arrogance pour camoufler leurs points faibles, ce qui est remarquable chez ces leaders c'est qu'ils ont tellement confiance en eux, qu'ils n'ont pas besoin de l'afficher. Ils connaissent leur valeur. Si bien que d'une manière générale, ces chefs d'entreprises efficaces s'entourent d'un personnel qui présente des compétences qui compensent leurs points faibles dont ils se sont aperçus, ou bien refusent le poste.

Cette attitude reflète le deuxième volet où **pour parvenir à une auto-image positive, le leader doit cultiver ses compétences avec discipline**; il doit continuer à exploiter ses propres talents tout en les développant. Une grande qualité de ces leaders semblent être d'avoir réussi à conserver "un grand nombre des caractéristiques positives de l'enfant: l'enthousiasme, la spontanéité, l'imagination et la capacité illimitée d'apprendre un comportement nouveau." (1985,p.60)

Le troisième volet consiste en la **capacité du leader de déceler l'adéquation entre les compétences telles qu'on les perçoit et celles qu'exige le poste proposé**. Autant en ce qui concerne la carrière du leader que les membres de l'organisation. "Les leaders qui ont une image positive d'eux-mêmes ont rarement, sinon jamais, à recourir aux critiques ou aux sanctions négatives". (1985,p.59) Selon eux, ce serait nier les possibilités de la ou des personne(s) en question.

Enfin, ils sont si fiers de leur travail qui reflète leur échelle de valeurs, que plus souvent qu'autrement, l'image positive d'eux-mêmes devient contagieuse.

Les auteurs ont développé la terminologie de l'effet "Wallanda"("Wallanda" était le nom d'un célèbre funambule) pour rapporter que les leaders versent toute leur énergie dans la tâche à accomplir sans regarder derrière, ni exhumer des excuses pour les événements passés. Ceux-ci cherchent plutôt à vivre le plus d'expériences possibles, le plus rapidement possible pour augmenter leurs connaissances au maximum.

En somme, le **"leader transformatif"** pour Bennis, Nanus (1985), Leithwood (1992) et Steinbach (1992) est d'aider les membres de l'organisation à travailler non pas plus fort mais plus intelligemment.



Bennis et Nanus (1985) abordent le modèle de leadership "transformatif" par la dimension humaine de l'organisation. Le modèle ne cherche pas à classer le leader dans un style ("transformatif" ou "transactionnel") mais, après une recherche qualitative auprès de leaders précieusement choisis, il énonce chronologiquement les étapes psychologiques à développer chez le leader et son personnel. D'après le tableau 1, ce modèle semble des plus complet. C'est pourquoi, cet ouvrage a influencé d'autres maîtres à penser comme Bass (1985,1990), Kouzes et Posner (1987) et Roueche, Baker III et Rose (1989) à poursuivre plus loin la réflexion sur le leadership "transformatif". Qu'est-ce que Bass apporte de nouveau ?

#### 2.1.2 Bass (1985,1990)

Bass étant professeur de comportement organisationnel à l'Université d'État de New York à Binghamton, il décida au début des années 1980 d'effectuer une recension d'écrits sur le leadership "transformatif". Ensuite, il a demandé à 11 étudiants gradués de la maîtrise en administration des affaires, d'adapter le questionnaire de Stogdill (1963), le "Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ)" à son modèle. Bass et ses collaborateurs l'ont nommé "Multifactor Leadership Questionnaire(MLQ)". Bass a ensuite vérifié son modèle en administrant son questionnaire à des leaders réputés.

L'auteur a utilisé une méthodologie différente de celle de Bennis et Nanus (1985). Il a recensé la littérature existante, il a structuré un questionnaire selon l'échelle de Likert et vérifié son modèle quantitativement.

Bass, à travers la recension de la littérature sur le leadership, a identifié deux types de leadership. Le premier, le leadership "transactionnel", qui se décrit plus comme un directeur superviseur de son personnel et le deuxième, le leadership "transformatif", qui pense plus à fixer une vision et à modifier la structure de l'organisation.



Le modèle de Bass s'énonce comme le montre la figure 2 suivante:

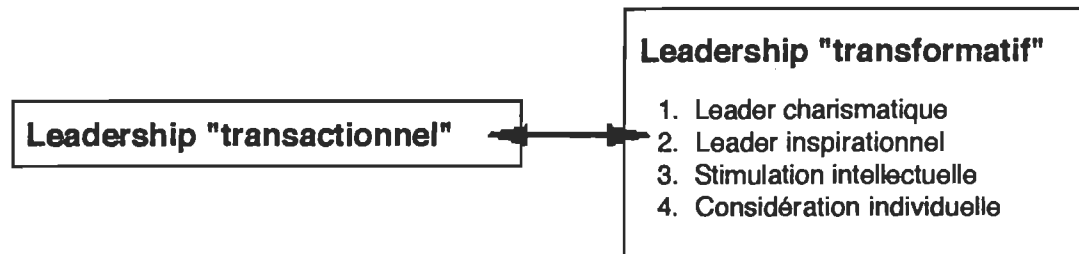


Figure 2. Le modèle de Bass (1985,1990).

Le modèle de leadership de Bass (1990) comprend deux styles de leadership:

- 1- le leadership "transactionnel" et,
- 2- le leadership "transformatif".

### 1- Leadership "transactionnel"

Ce style de leader ne veut pas changer la structure de l'organisation, il n'espère que fournir une récompense matérielle, sociale ou psychologique pour chaque service rendu, comme un politicien demanderait un vote en échange d'une promesse ou d'un travail.

Le leadership "transformatif", lui, se divise en quatre thèmes: le leader charismatique, le leader inspirationnel, la stimulation intellectuelle et finalement la considération individuelle.

## 2- Leadership "transformatif"

### 1- *Leader charismatique:*

On devrait à Marx Weber (1924/1947) l'introduction du charisme dans le concept du leadership. Charisme est un mot Grec qui signifie "prophète" qui réalise des miracles ou prédit l'avenir. Bass (1985) conclut qu'il existe deux sortes de leaders charismatiques qui influencent le personnel. Le premier fait partie du leadership "transformatif" et ressemble à un professeur, un mentor ou un coach. Le deuxième ne fait pas partie du leadership "transformatif" car il ressemble plutôt à une célébrité, un pantin, un prophète ou un sorcier.

Bass comme House (1977) reconnaît sept traits communs aux leaders **charismatiques**, à savoir:

- 1) les membres de l'organisation font confiance aux croyances du leader(super-humain héros);
- 2) les membres de l'organisation partagent les mêmes croyances que leur leader car le leader exprime à haute voix ce qu'il pense;
- 3) les membres de l'organisation acceptent les propos du leader sans poser de questions, car ils y décèlent une expertise technique supérieure et de forts arguments de persuasion;
- 4) les membres de l'organisation adorent leur leader, il représente un modèle pour eux;
- 5) les membres de l'organisation obéissent au leader car ils se sentent émotionnellement impliqués dans la mission de l'organisation;
- 6) le leader fixe aux membres de l'organisation des objectifs élevés de rendement ;
- 7) le leader est convaincu que les membres de l'organisation sont capables de mener la mission du groupe avec succès.

Selon la théorie du leader charismatique de Bass (1990), le leader a besoin de pouvoir, ce qui lui permet d'influencer les autres à agir selon ses idées. Il a confiance en lui-même, ce qui convainc les membres de l'organisation de son bon jugement. Le leader par sa détermination, son magnétisme personnel, sa perspicacité, son enthousiasme, son énergie, sa prévoyance et la certitude qu'il peut résoudre n'importe quel problème, prouve aux membres de l'organisation qu'il est compétent et d'actualité. Ce type de leader étant spécial, il n'est pas rare qu'après son départ, on ne réussit pas à le remplacer.

D'après l'étude de Bass (1990) dans le domaine militaire et industriel, les employés décrivaient leur supérieur comme des personnes rendant tout le monde enthousiaste dans leur travail, des personnes loyales dans l'organisation, des personnes demandant le respect de tout le monde, des personnes ayant un regard spécial et des personnes ayant le sens de la mission pour motiver le monde à la réaliser. Plusieurs employés se sentaient complètement confiant en leur leader et se sentaient bien près de lui et ils étaient persuadés que rien ne pouvait arrêter celui-ci. Le leader charismatique sert de symbole de succès et d'accomplissement pour les employés.

## *2- Leadership inspirationnel*

Leadership charismatique? Leadership inspirationnel? Quel est la différence?

Selon Bass (1985) et Downtown (1973), la différence est dans la façon dont les membres de l'organisation acceptent et partagent les initiatives du leader. Si le leader ne se présente pas comme un modèle, il donne aux membres de l'organisation les buts et la stratégie pour les atteindre sans lui-même servir d'idole. On a affaire à un leader inspirationnel.

(McCelland, 1975)

Alors que les membres de l'organisation ne critiquent pas le leader charismatique, les membres de l'organisation du leader inspirationnel considèrent leur leader comme un symbole de croyances avec qui ils partagent leurs problèmes, et le critiquent. (Downtown, 1973)

Selon Bass, les membres de l'organisation du leader inspirationnel le perçoivent comme quelqu'un d'intelligent, bien informé, ayant de bonnes idées, étant **sensible** aux problèmes à tous les niveaux et de ces comportements grandit la confiance entre les membres de l'organisation et le leader.

Le leader inspirationnel trouve des buts pleins de défis, utilise des symboles et des images habilement choisis pour passer ses idées, donne les raisons de ses actions, trouve les raisons pour lesquelles ça pourrait fonctionner, garde le calme pendant les tempêtes, use de son charme et de ses relations, pense à devancer la compétition, prévoit et envisage un futur attrayant et atteignable ainsi que la façon d'y arriver.

Selon Bass (1985), les leaders inspirationnels par leur langage, leurs symboles, leurs images et leur vision sont capables d'influencer les membres de l'organisation à s'épanouir, à se sentir importants et à évoluer à l'intérieur du travail à accomplir. Le leader inspirationnel fixe ses buts, tient compte des qualifications du personnel en place, de sa vision et de la stimulation intellectuelle des membres de l'organisation.

Bass (1991) rapporte que le leader charismatique peut être en partie inspirationnel, mais le leader inspirationnel n'a pas besoin d'être charismatique. L'auteur rapporte aussi qu'au cours des études de description des leaders par les membres de l'organisation, celui-ci a été incapable de trouver un leader inspirationnel ou charismatique pur.

### 3- *Stimulation intellectuelle*

Selon Bass, la stimulation intellectuelle du personnel se trouve présente lors de l'apparition d'un problème prévu ou présent où le leader et le membre de l'organisation discutent d'une solution concrète possible en accord avec la vision, augmentant ainsi le rendement, la satisfaction au travail et les délais de résolution.

D'après les études de Bass, la stimulation intellectuelle consiste aussi à rechercher l'histoire de la compagnie, à trouver des politiques innovatrices pour propulser la vision, à mobiliser le support des membres de l'organisation en impliquant leurs sentiments et leurs émotions, à penser à la publicité intérieure et extérieure de ses idées, à collaborer avec des industries renommées et visibles dans le domaine, à créer des démonstrations de projets, à développer des supporteurs au niveau des gouvernements, à nommer des leaders champions dans leur domaine, à créer l'intérêt chez différents groupes et associations et finalement à vérifier et évaluer pour que tout soit conforme au plan établi (la vision).

### 4- *Considération individuelle*

Bass rapporte que la considération individuelle peut s'exprimer sous deux formes.

La première forme se retrouve lors de meetings où le leader "transformatif" traite tout le monde sur le même pied lors de prises de décision, ou par la rencontre de chacun d'eux pour leur faire comprendre d'une façon constructive le ou les moyen(s) pour améliorer leur rendement, ou en leur donnant l'appréciation de leur travail, ou finalement en leur assignant un nouveau projet pour leur permettre d'utiliser leurs talents.

La deuxième forme prend place lorsque les leaders "transformatifs" éprouvent de la difficulté à appliquer les principes précédents, ceux-ci s'entourent alors de mentors pour effectuer cette mission essentielle de communication destinée à un meilleur rendement de l'organisation.

En 1990, après avoir utilisé le questionnaire "Multifactor Leadership Questionnaire" de Bass (1985) auprès de 176 officiers de la Marine des Etats-Unis, de 23 membres du centre administratif éducationnel d'une île de la Nouvelle-Zélande et finalement, de 256 superviseurs et managers recensés dans la revue "Fortune" (30 mai, 1983), l'auteur conclut que le modèle de leadership "transformatif" contribue à augmenter les efforts, le rendement au travail et la satisfaction autant chez le leader que chez le personnel de l'organisation

Suite aux résultats ci-dessus, Bass ajouta à son modèle en 1990, la planification d'un plan de carrière, la définition de politiques pour la sélection du nouveau personnel, la mobilisation du personnel par le partage de pouvoirs, le devoir du leadership "transformatif" efficace d'influencer les membres de l'organisation à devenir des leaders "transformatifs" à leur tour et le fait de ne pas considérer l'échec comme bienvenue mais d'en tirer profit.

En somme, **Bass** a développé le leadership "transformatif" et "transactionnel" du modèle de Burns (1978) mais de façon plus exhaustive. Ce modèle semble accorder beaucoup de responsabilités au leader car celui-ci mentionne d'après le tableau 1, que le leader prend ses décisions seul, qu'il agit et fonctionne selon ses propres valeurs, qu'il ne recherche pas et ne valorise pas l'opinion des autres, qu'il n'exige pas un haut code d'éthique professionnel, qu'il n'utilise pas l'humour pour motiver et inspirer les autres et finalement que le leader doit surtout discerner le moment où il doit utiliser le leadership "transformatif"(charismatique ou inspirationnel) ou "transactionnel". Ce modèle semble nécessiter beaucoup

de discernement de la part du leader "transformatif" pour mener son organisation à la réussite. Kouzes et Posner (1987) cherchent plus loin.

### 2.1.3 Kouzes et Posner (1987)

Les auteurs commencent le projet de recherche "Leadership Challenge", en 1983. Le but du projet était de connaître ce que font les leaders qui réussissent et aussi, à quel moment ces leaders avaient appris à diriger plutôt qu'à gérer les autres.

Les auteurs utilisent le questionnaire: "The Personal Best Survey" qui contient 38 questions ouvertes, comme: Qui a eu l'idée du projet ? Comment étiez-vous préparé à ce projet ?..., pour développer leur modèle. Les auteurs ont administré 550 questionnaires. Tous les gens qui ont participé à l'étude étaient des leaders moyens ou seniors faisant partie d'organisations du secteur privé et public. Compléter ce questionnaire a généralement requis une à deux heures de réflexions et d'expressions. De plus, Kouzes et Posner ont rajouté 42 longs interviews à ce questionnaire.

Dans le secteur privé, les entreprises furent choisies d'après la meilleure analyse de leur croissance, alors que pour le domaine sans but lucratif et public, les auteurs ont choisi des organisations reconnues d'après une étude gouvernementale.

Les auteurs ont ensuite bâti leur modèle de leadership en cinq thèmes.

Suite à ce modèle, les auteurs ont bâti un autre questionnaire "Leadership Practices Inventory" avec une échelle de cinq échelons de type Likert pour remesurer les comportements des leaders. Finalement, les auteurs ont fait passer le questionnaire à 3 000 leaders et membres de l'organisation pour vérifier quantitativement leur modèle préconisé.



D'après les résultats des deux questionnaires utilisés dans l'étude de Kouzes et Posner, leur modèle de leadership s'énonce selon la figure 3 suivante:

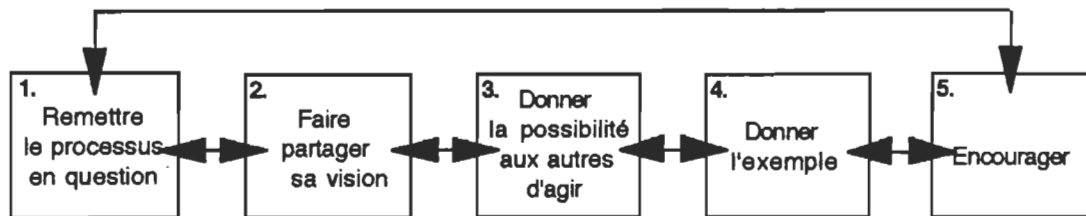


Figure 3. Le modèle de Kouzes et Posner (1987)

### 1-Remettre le processus en question

Un leader qui a rendu son organisation compétitive peut attribuer son succès à la chance ou au fait d'avoir été à la bonne place au bon moment, mais aucun parmi les leaders interrogés n'a attendu passivement que le destin vienne frapper à leur porte. Même s'ils sont compétents dans leur domaine, les leaders qui veulent mener les autres à réaliser de grands projets recherchent sans cesse les défis.

Selon les auteurs, les leaders sont des pionniers, des gens qui se sentent prêts à se lancer dans l'inconnu. Ils sont prêts à prendre des risques, à innover et à expérimenter dans le but de trouver de nouvelles et meilleures façons de procéder. Les innovations peuvent venir de n'importe qui; d'un vendeur, d'un consommateur ou même des employés. La dynamisation de l'organisation vient généralement des gens de l'organisation. Le premier rôle du leader consiste à reconnaître les bonnes idées, à les supporter et à les intégrer au système pour permettre la venue de nouveaux produits et services.

Les leaders doivent accepter et faire comprendre au personnel que les expérimentations et les innovations impliquent des risques, des



apprentissages et des échecs. Les leaders adorent apprendre. Ils apprennent aussi bien de leurs échecs que de leurs succès. Les gens de l'entreprise doivent s'habituer à prendre des risques comme au jeu pour s'amuser en travaillant.

## **2- Faire partager sa vision**

Les leaders étudiés rapportent que toute organisation commence avec un rêve ou une vision qui doit devenir la force pour bâtir le futur. La vision doit ressembler à un but, une destination finale. Lors de son application, elle doit prendre la forme d'une nouvelle façon d'accomplir les choses où les gens éprouvent le désir de créer quelque chose qui n'a jamais existé auparavant. Le leader doit choisir la vision d'après les rêves, les aspirations, les visions et les valeurs des employés, s'il veut s'assurer leur support.

Le leader doit communiquer la vision dans un langage court et simple. La vision doit être annoncée en regard du futur dans le domaine, dans le but de mieux répondre aux besoins et aux intérêts de chacun des employés. L'enthousiasme du leader par rapport à la nouvelle vision est nécessaire et normalement suffisante pour convaincre et inspirer les employés à le suivre.

## **3- Donner aux autres la possibilité d'agir**

Un leader ne peut assurer le succès par lui-même, cela dépend de tout l'ensemble du personnel. Selon les auteurs, un leader exemplaire encourage la collaboration, construit des équipes et donne des pouvoirs à ses employés. Un des employés a rapporté que le fait d'avoir été renseigné sur le bilan financier et l'importance de l'accomplissement de son travail dans le fonctionnement de l'entreprise, a contribué, pour lui, à augmenter son sens de fierté et d'appartenance à l'organisation.

L'esprit d'équipe va plus loin que le leader et les employés. Cela doit inclure les partenaires, les supérieurs, les consommateurs et les fournisseurs. Rosabeth Moss Kanter, un professeur d'Havard, a confirmé par ses recherches pour l'écriture du livre "The Change Master"(1983) qu'un manque de supporteurs et de collaborateurs à la vision provoque pour la plupart des organisations leur déchéance. Le leader doit miser sur l'intrastimulation entre employés pour s'assurer leurs efforts à tout moment.

#### **4- Donner l'exemple**

Vouloir opérer des changements n'est pas tout. Une vision a besoin d'être dirigée, dynamisée et concrétisée. Selon les auteurs les plus grands rêves ne peuvent se réaliser qu'avec un seul élan au départ ou en regardant trop loin en avant de soi. Le leader doit à la fois, fixer des buts à courtes échéances en ne perdant pas le cap sur la vision et encourager les employés dans leur démarche. Le leader doit prévoir, diriger, évaluer, vérifier le budget et corriger le projet au fur et à mesure, en d'autres mots donner l'exemple.

Les leaders doivent être clairs à propos de leurs convictions, leurs valeurs et leurs visions pour susciter la confiance et le respect en eux. Ils doivent aussi agir en concordance avec leurs croyances, se montrer persistants en leurs visions et toujours vigilants au sujet du petit détail qui fait toute la différence. Les leaders expérimentés recherchent sans cesse le bon moment pour réinsister et réenseigner leurs buts fixés.

## 5- Encourager

Après que toutes les entrevues aient été réalisées, les auteurs ont remarqué que le leader est couramment appelé à trouver une façon de montrer son appréciation à ses employés. Ces images positives encouragent le personnel à poursuivre leur bon travail et à survivre lors des journées plus difficiles. Comme la plupart des leaders interviewés aiment travailler et s'amuser, souvent ceux-ci organisent des réceptions, remettent des cartes de félicitations, préparent le café aux pauses, organisent un système de récompenses en argent, en voyages ou autres... Bref, le reflet de l'amour de leurs produits, de leurs employés, de leurs clients, de leur travail, est probablement le secret le mieux gardé du leadership exemplaire.

D'après les résultats du deuxième questionnaire, il semble que pour la plupart des leaders, leur expérience significative dans le domaine ait débuté lorsqu'ils ont commencé à fixer leur propre standard d'excellence. Comme Bennis et Nanus (1985) le mentionnent: savoir diriger commence par savoir se diriger soi-même et ça s'apprend.

En somme, le modèle de **Kouzes et Posner** exploite le leadership "transformatif" d'après cinq thèmes de comportements collectifs à développer sans classer les leaders dans un modèle ("transformatif" ou "transactionnel"). Celui-ci se compose de thèmes développés de façon non chronologique, il semble alors plus difficile à adopter et à évaluer dans le but d'obtenir des résultats probants. Ce modèle, tout comme celui de Bennis et Nanus (1985), semble accorder beaucoup d'importance à la dimension humaine pour augmenter la production. D'après le tableau 1, ce modèle semble omettre de décrire un leader qui se croit capable de modeler le futur, qui fonctionne selon le sens de la mission et finalement un leader qui exige un certain code d'éthique professionnel. Tichy et Devanna (1986,1990) cherchent plus loin.

#### 2.1.4 Tichy et Devanna (1986,1990)

Après qu'ils aient publié leur premier modèle en 1986, les auteurs se sont rendus compte que parmi les entreprises qu'ils avaient choisies dans la revue "Fortune" dix ans auparavant, 40% d'entre elles avaient disparu. C'est pourquoi après cette constatation, les auteurs ont décidé de rajuster leur modèle, et les nouveaux leaders ont été choisis d'après l'étude de la rentabilité de leur organisation.

Certains leaders ont aussi reçu plus d'attention que d'autres. La plupart des principaux leaders choisis étaient des leaders seniors. Le niveau senior impliquant qu'ils sont passés par les autres niveaux et que tout ce que ces leaders seniors ont appris peut être profitable pour les leaders moyens. Le but de ce modèle n'est pas de prescrire un modèle à suivre par les leaders mais de développer chez-eux une nouvelle façon de penser dans leurs agirs quotidiens.

Un échantillon de 11 leaders a participé aux entrevues, allant de quelques heures à une journée entière avec chacun.

Le modèle se présente en trois séquences, sous-divisées en deux: la **dynamique organisationnelle** et la **dynamique individuelle**. Chacune des séquences est évaluée et l'élément déclencheur du changement part de l'organisation.

La figure 4 suivante identifie chaque séquence (page suivante):

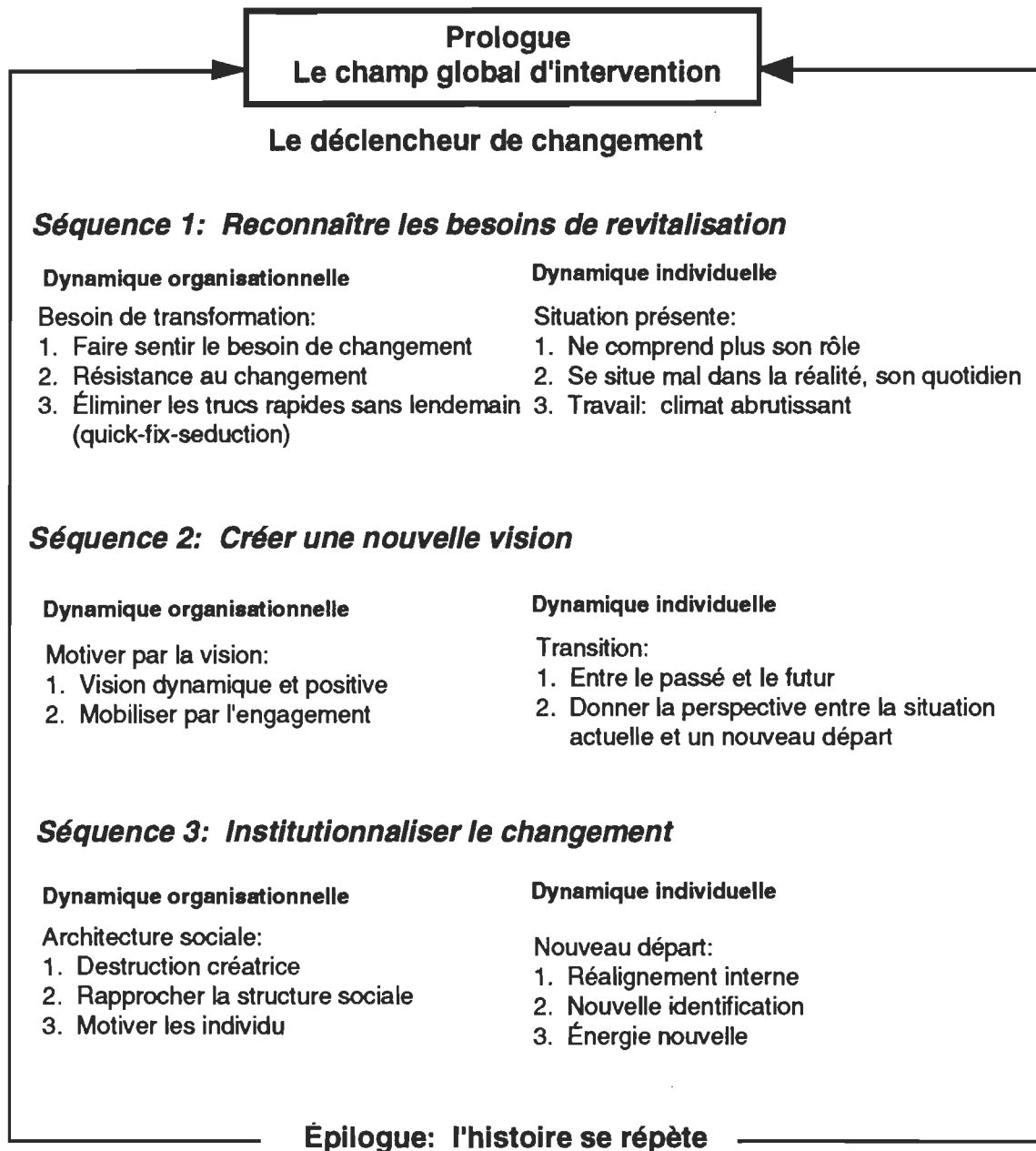


Figure 4. Le modèle de Tichy et Devanna (1986, 1990).

## **Séquence 1: Reconnaître les besoins de revitalisation**

### Dynamique organisationnelle: **Besoin de transformation**

Habituellement, le besoin de changement se déclenche par des pressions de l'environnement extérieur, mais ce ne sont pas toutes les organisations qui réagissent aux pressions de l'environnement. Les éléments déclencheurs extérieurs doivent être pris en considération par le leader particulièrement pendant la première phase du processus de transformation. Cette étape est cruciale.

Une fois que le leader réalise que l'environnement extérieur de l'organisation change, il doit faire sentir le désavantage de garder le statu quo. Faire ressentir le besoin de changement n'est pas nécessairement la clef du succès. Les moyens pour détourner les forces de résistance au changement peuvent consister à chercher des arguments d'informations internationales, à visiter d'autres organisations et finalement à rapporter les statistiques de rendement et de chiffres d'affaire en comparant leur compagnie aux autres compagnies dans le même domaine.

### Dynamique individuelle 1: **Situation présente**

Le leader "transformatif" doit profiter des arguments et des récents documents recensés pour bâtir sa problématique de façon à sensibiliser les leaders et les membres de l'organisation au besoin de changement pour un meilleur avenir.

## **Séquence 2: Créer une nouvelle vision**

### Dynamique organisationnelle: **Motiver par la vision**

Le leader "transformatif" doit créer une vision qui sera acceptable pour l'ensemble des employés. Le défi de revitalisation de l'organisation à long terme est moins de voir comment les visions sont créées mais de voir à ce qu'il s'opère une transition intérieure convenable pour permettre de mieux répondre aux besoins et marchés extérieurs. Le leader "transformatif" doit partager et travailler à institutionnaliser la vision avec les membres de son équipe. Le leader doit prendre le temps de passer en revue le rôle de chacun des employés dans ce nouveau projet. Il doit vérifier ce qui change et décrire clairement et simplement les nouveaux rôles en conformité avec la nouvelle vision.

Il appartient ensuite principalement au leader "transformatif" de décider de la distribution politique du pouvoir dans son organisation. Le leader doit établir une politique de sélection pour le nouveau personnel et un plan de carrière par des modalités de promotion pour permettre aux employés ambitieux de se dépasser.

De plus, selon les auteurs, le "timing" pour effectuer un tel changement est aussi important que le changement lui-même. Si le changement s'effectue trop rapidement, il aura autant de chances d'échouer que s'il prend trop de temps en planification.

Le leader "transformatif" doit se faire un plan pour communiquer lui-même, selon sa philosophie, la nouvelle vision aux employés. C'est une phase très critique. Il doit s'acharner à maintes reprises et par différents moyens pour convaincre chacun du bien fondé de cette nouvelle culture.

Le leader "transformatif" après avoir motivé les employés aux nouvelles possibilités qu'apporte cette nouvelle vision, doit attirer l'attention du personnel sur le besoin de changer l'aménagement de l'organisation pour aider ce rêve à se réaliser. Ce projet doit se réaliser dans un climat où les employés sont incités à travailler continuellement ensemble vers un même but.

### Dynamique individuelle 2: Transition

Les auteurs ont découvert que l'annonce du changement de rôle doit se faire à l'avance et avant les médias d'information, pour laisser le temps aux employés de se faire à l'idée de leur futur rôle. C'est une phase très difficile et cruciale. Le succès dépend très souvent de cette étape.

Pour la dynamique individuelle, les auteurs empruntent la théorie de William Bridges pour les aider à la transition du processus individuel de changement. (1987) Tiré de "Making Sense of life's Changes", ce modèle se divise en trois phases:

- 1- considérer la fonction occupée,
- 2- les conditions de transition,
- 3- la nouvelle fonction dans l'avenir.

Quelquefois, l'employé qui fonctionnait efficacement dans son ancien travail, éprouve de la difficulté à répondre à la demande de son nouveau rôle. Il doit alors oublier son ancien rôle, accepter au début de ne pas fournir à la demande, ce qui quelquefois le désoriente et le désenchante devant l'apprentissage de son nouveau rôle. C'est alors le devoir du leader "transformatif" de fournir le support nécessaire aux employés, en remplaçant leur routine d'avant par leurs opportunités futures. Le succès de ce processus de transition demande aux employés d'accepter et de contrôler le fait d'être perdus au début. Les leaders doivent alors aider les



employés à accepter leurs erreurs comme un apprentissage. Au cours de cette transition, il est important que l'organisation ne rejette pas les expériences passées qui, dans certaines situations, pourraient permettre de solutionner des problèmes présents et futurs.

Lors de ces transitions, le leader "transformatif" doit trouver l'énergie et les ressources pour transformer les employés perdants en gagnants, en laissant le temps nécessaire à chacun d'assimiler son changement de rôle.

### **Séquence 3: Institutionnaliser le changement**

#### Dynamique organisationnelle: **Architecture sociale**

Revitaliser une organisation ne veut rien dire si la vision ne passe pas à l'action. La nouvelle ligne de pensée doit faire partie de la vie de tous les jours. Plus précisément, le leader "transformatif" doit définir et renforcer les nouveaux rôles au niveau technique, politique et culturel de la nouvelle vision. Les nouvelles réalités, actions et pratiques, doivent être partagées de tous pour que le changement soit effectif.

Le devoir du leader "transformatif" est de détecter les sentiments et les émotions négatives et d'aider les employés à trouver l'énergie nécessaire pour poursuivre leur rôle positivement.

#### Dynamique individuelle: **Nouveau départ**

Une fois que les employés ont été convaincus de la nécessité du nouveau plan, ceux-ci doivent être préparés aux frustrations possibles lors d'erreurs tout au long de leur nouvelle routine.

En somme, le modèle de **Tichy et Devanna** exploite le leadership "transformatif" en trois séquences, où chacune d'elles est évaluée et où l'élément déclencheur du changement part de l'organisation. Ce modèle ne cherche pas non plus à classer les leaders dans un modèle ("transformatif" ou "transactionnel"). Il énonce clairement les étapes psychologiques (dimension humaine) à développer chez le leader et son personnel de façon chronologique. Ce modèle doit sa renommée au fait que Tichy et Devanna ont bâti celui-ci d'après deux recherches qualitatives (1986, 1990) auprès de leaders reconnus et précieusement choisis. Après tous ces éléments de preuves et d'exemples, ce modèle semble simple, complet et attrayant à comprendre et à instaurer. (voir tableau 1) Que rajoute Locke (1991)?

#### 2.1.5 Modèle de Locke (1991)

Au printemps 1989, un des groupes de recherche de Locke décida de décrire un leader d'après l'inventaire des études existantes; plus précisément, qu'est-ce qui fait qu'un leader est meilleur qu'un autre ?

C'est alors qu'après six semaines, l'équipe fit vérifier le modèle par le président de l'Université de Maryland, M. William Kirwan et le président de Manor Care Inc., M. Steward Bainum. Ces deux présidents ne sont pas vraiment familiers avec la littérature utilisée mais leur vue personnelle et professionnelle approuva la structure de leur modèle.

Comme il apparaissait évident qu'aucun livre précédent ne présentait un modèle de leadership comme celui-ci, les participants se divisèrent la rédaction du modèle, et l'équipe le nomma "The essence of leadership". Ce modèle est principalement l'intégration d'études, et tient lieu de synthèse tirée des recherches antérieures sur le leadership.

Le modèle de Locke se présente en quatre thèmes dans la figure 5 suivante:

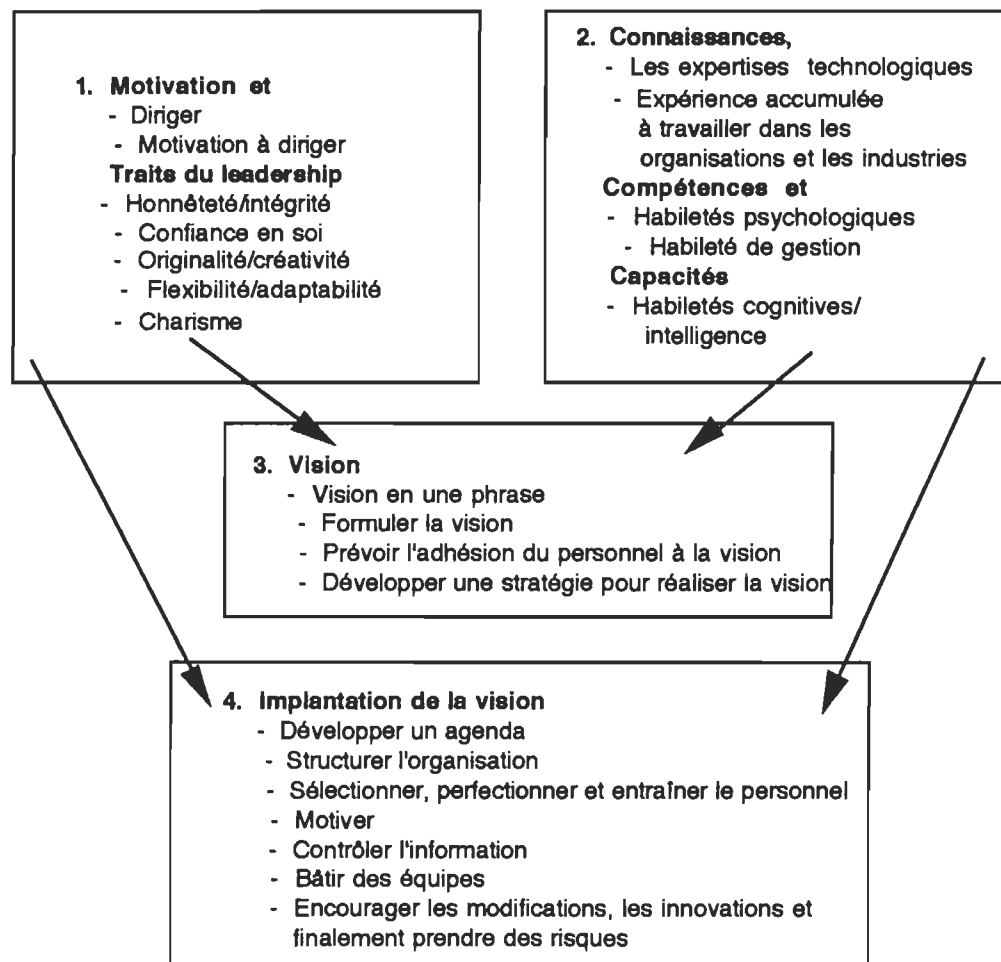


Figure 5. Le modèle de Locke (1991).

## 1- Motivation et traits du leadership

Ce n'est qu'en 1989, que Gary Yukl rapporte que les leaders efficaces démontrent certaines motivations et traits caractéristiques innées ou non, mais que tout leader a absolument besoin, avant d'aspirer à devenir un leader efficace.

Les **motivations** nécessaires à un leader efficace comptent les éléments suivants:

- être ambitieux
- être énergique
- aimer diriger
- être tenace et déterminé à atteindre ses buts
- innover, aller au devant du destin
- et, vouloir acquérir du pouvoir pour le distribuer et influencer le personnel à atteindre des buts élevés.

Les **traits** nécessaires à un leadership efficace se résument ainsi :

- être honnête, avoir raison dans les projets proposés;
- être intègre de part et d'autre, signifie qu'il y ait concordance entre ce que le leader ou l'employé dit et fait. S'il arrivait que le leader change d'avis, il avertirait ses employés à l'avance. Cela signifie aussi servir de confident discret et démontrer qu'il a des convictions et y tient.
- avoir une haute estime de soi pour faire adhérer son entourage par son enthousiasme et démontrer une grande stabilité émotionnelle pour pouvoir composer lors des pires situations avec calme, confiance et prévoyance.

Les trois derniers traits ci-dessous sont **facultatifs** car il existe seulement quelques recherches qualitatives qui démontrent la nécessité de ces traits pour un leadership efficace :

- être créatif et original signifie encourager lors de réalignements la créativité d'une équipe pour formuler la vision et ainsi assurer l'efficience de la vision;
- être stratégiquement flexible à tout changement de situations;
- être charismatique, selon Bass(1985) le charisme pour certains groupes réduit la résistance aux changements chez les membres de l'organisation... et motive les membres de l'organisation à suivre le leader dans son aventure.

## **2- Connaissances, compétences et capacités**

Selon l'auteur, les leaders efficaces possèdent des connaissances profondes de l'industrie, de la technologie et de leur environnement organisationnel de travail, souvent acquises par des années d'expériences. Ces gens possèdent une variété d'habiletés surtout, celle de travailler à écouter, à communiquer oralement, à fraterniser avec les différents responsables, à régler les conflits de personnes ou de départements, à découvrir la valeur des subordonnés, à gérer, à prendre des décisions, à se fixer des habiletés à atteindre et à planifier. Les leaders ont besoin d'une habileté cognitive très élevée pour emmagasiner, intégrer et tirer des conclusions logiques d'une grande quantité d'information.

### 3- Vision

Le leader doit maintenant utiliser son expérience et son intelligence pour arriver à définir ce que l'organisation devrait être. Le premier but de cette étape est d'articuler une vision succincte, de formuler une stratégie pour assurer la mise en oeuvre de la vision et de prévoir les moyens privilégiés pour communiquer la vision de façon claire et motivante pour s'assurer la collaboration de tous. Le leader doit toujours démontrer son enthousiasme et son intégrité à la vision pour inciter le personnel à le suivre dans ce nouveau développement.

### 4- Planter la vision

Pour s'assurer que la vision ne demeure pas qu'un vague rêve, le leader, les managers et les membres de l'organisation doivent se définir des buts concrets et précis pour atteindre cette vision.

L'implantation de la vision s'énonce en **six étapes** selon Locke (1991).

Premièrement, la **structuration** est cruciale car elle indique comment organiser et vérifier si l'organisation se dirige vers la réalisation de la vision. Les organisations effectives d'aujourd'hui doivent aussi réduire le nombre de superviseurs, garder les membres de l'équipe du leader très restreinte, assigner un membre de l'équipe du leader au terrain et finalement établir un système de contrôle efficace pour permettre aux innovations de suivre les conditions du marché.

Deuxièmement, il faut **sélectionner, entraîner et inculquer la culture et la vision aux membres de l'organisation**. La sélection consiste à choisir le personnel qui a un esprit concordant avec la vision de l'organisation. L'entraînement signifie: situer la place de l'employé dans l'organisation et définir avec lui ses responsabilités et les devoirs de son poste dans la

compagnie. Le leader doit faire comprendre au personnel comment leur performance influence le reste de la compagnie et leur dévoiler les projets futurs possibles pour eux et l'organisation.

Troisièmement, **la motivation** peut être encouragée par divers moyens. Le leader peut utiliser son autorité pour exiger que le travail soit fait ou, montrer l'exemple en appliquant la vision dans son quotidien ou, en rendant le personnel fier d'eux ou, en leur avouant qu'il fait du bon travail ou, en fixant des buts précis et motivants ou, en déléguant des responsabilités avec des buts réalistes et finalement en donnant des bonus ou des réprimandes.

Quatrièmement, le leader doit voir à la **gestion de l'information**. Les leaders sont des dévoreurs d'informations issues de leur personnel, de leurs consommateurs et de toute source extérieure à l'organisation. Ils écoutent leur entourage, ils lisent, ils échangent de l'information discrètement avec des personnes ressources de l'organisation ce qui développe la considération et la confiance entre les deux parties.

Cinquièmement, le leader doit encourager le **travail d'équipe** particulièrement au niveau supérieur pour donner l'exemple aux niveaux inférieurs.

Sixièmement, comment **promouvoir le changement et l'innovation**. Les organisations d'aujourd'hui assurent leur survie en suivant les changements de toutes sortes. Le leader doit ajuster les buts, récompenser les buts atteints et prendre des risques calculés.

En somme, d'après **Locke**, son modèle semble faire la synthèse de tous les modèles qualitatifs et quantitatifs de leadership ayant existés jusqu'à maintenant. Selon le tableau 1, son modèle semble oublier de mentionner que le leader "transformatif" fonctionne grâce à un sens développé de la

mission, parce qu'il est capable d'impliquer les autres d'une façon appropriée à la prise de décision, parce qu'il recherche et valorise l'opinion des autres, parce qu'il exige un code d'éthique professionnel et finalement parce qu'il emploie l'humour pour motiver et inspirer les autres. Ce modèle ne cherche cependant pas à classer les leaders dans un modèle ("transformatif" ou "transactionnel"), il se présente en quatre thèmes ordonnés de façon non chronologique. Ce modèle comporte plusieurs sous-divisions qui semblent difficiles à gérer.

En somme, le domaine général semble bénéficier de plusieurs recherches. Ce domaine peut vérifier rapidement et concrètement le succès de la mise en place d'un tel modèle par les bilans de productions quotidiens, hebdomadaires,.... C'est pourquoi après les résultats probants des études précédentes, l'équipe de Roueche, Baker III et Rose (1989) ont décidé de synthétiser, d'adapter et de vérifier les résultats d'un tel modèle dans le domaine scolaire américain. Qu'apporte-t-ils de nouveau ?

#### 2.1.6 Modèle de Roueche, Baker III et Rose (1989)

Les auteurs ont décidé de bâtir un modèle de leadership "transformatif" à partir des résultats du rapport de l'"Association de la Communauté d'Amérique pour les Collèges Juniors (AACJC)" de 1988. Le rapport mentionnait que les présidents de collèges devraient dans l'avenir utiliser un leadership "transformatif" fort plutôt qu'un leadership "transactionnel". Se basant sur la théorie de l'enseignement de Platon et de Lao-Tsu où, tout s'apprend, les auteurs ont décidé de bâtir un modèle de leadership "transformatif" provenant du domaine scolaire et pour le domaine scolaire.

Les auteurs ont invité un membre exécutif de chaque État des États-Unis de l'association AACJC à nommer un "Chief executive officers (CEOs)" de leur région ou État qui selon eux, utilisait le modèle de leadership "transformatif" de Burns (1978), Bennis et Nanus (1985), Bass (1985) et



Tichy et Devanna (1986). Des 1220 présidents possibles, 296 furent présélectionnés. Les auteurs ont ensuite envoyé un questionnaire "Personal Identification Questionnaire (PIQ)" à ces 296 présidents et selon les réponses et leur budget, les auteurs ont retenu 50 leaders originant de 30 états différents.

L'équipe de recherche a recueilli les réponses du questionnaire "Behavioral Identification Factors (BIF)" des 50 leaders pour adapter le questionnaire (MLQ) de Bass(1990). Leur nouveau questionnaire "Multifactor Factors Leadership Questionnaire (MFLQ)" a gardé les questions concernant le leadership "transformatif" plutôt que celles concernant le leadership "transformatif" et "transactionnel" du questionnaire de Bass. L'équipe de recherche a aussi adapté le questionnaire de Bass pour les 373 membres de l'organisation.

Le modèle s'énonce en cinq thèmes comme la figure 6 suivante :

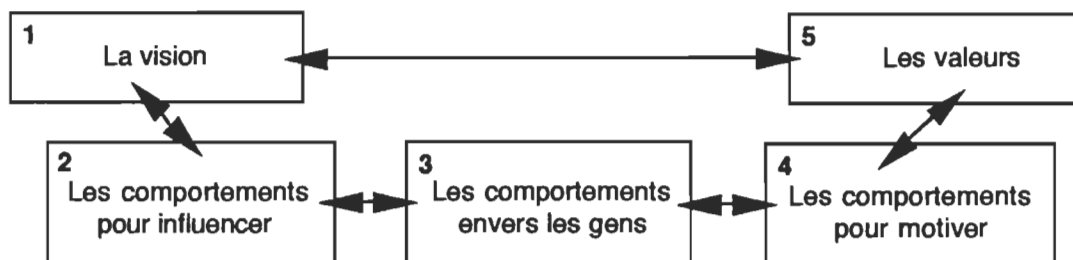


Figure 6. Le modèle de Roueche, Baker III et Rose (1989).

### 1- La vision

Selon leurs recherches, les auteurs ont conclu que le leader efficace doit recueillir de l'information sur le passé de l'institution, sur la communauté environnante, sur le personnel, sur les différentes institutions, sur les statistiques, sur les lois,...et planifier une vision de ce que pourrait avoir besoin la communauté environnante.

Le leader réunit ensuite le personnel, leur communique la vision et travaille avec eux à institutionnaliser la vision de façon à exploiter tous les talents disponibles. Les sujets traités sont nombreux: Comment améliorer la façon de diffuser le programme? Comment assurer un enseignement technologique contemporain?... Le personnel doit se sentir après cette réunion un membre à part entière de cette nouvelle vision.

C'est alors que la stratégie d'implantation de la vision prend de l'importance: avertir le personnel à l'avance, apporter des arguments de preuve, utiliser différents symboles, se montrer enthousiaste par rapport à ce nouveau départ,... pour permettre de diminuer la résistance à ce changement. Le leader agit comme agent facilitateur en communiquant constamment avec le personnel pour vérifier et renforcer positivement la réalisation des buts établis.

## **2- Les comportements pour influencer**

Les auteurs ont découvert par leurs recherches que dans le système scolaire public, il existe plusieurs handicaps comme le fait que les personnes qui deviennent directeurs, cumulent souvent ces fonctions par ancienneté et non par qualifications. Les auteurs affirment que la mission première des leaders consiste à influencer les gens à se surpasser dans l'organisation et non à consacrer eux-mêmes tout leur temps au budget et à l'attente que l'école devienne excellente par elle-même.

Ces résultats confirment la thèse de Gardner (1987), qui avance que depuis plus de 40 ans, les études rapportent que les membres de l'organisation aiment se faire traiter avec considération, aiment avoir leur mot à dire, aiment user d'initiatives et les leaders des entreprises qui en tiennent compte remarquent inévitablement l'augmentation de la participation du personnel à la prise de décisions.

### **3- Les comportements envers les gens**

L'étude rapporte que le climat positif dans l'organisation dépend du leader "transformatif". Le leader doit se connaître et posséder la capacité de développer ses talents. Il doit aussi avoir l'habileté de reconnaître les forces, les faiblesses et les besoins de l'organisation. Le leader doit absolument, en plus de porter sa vision comme un gant, démontrer beaucoup de patience, de respect, de confiance et d'habiletés à écouter les autres. D'après l'étude de telles attitudes créent un climat productif, amusant et gratifiant pour toutes les personnes impliquées.

L'étude rapporte aussi que le leader doit prendre au sérieux la sélection du nouveau personnel ou de la promotion dans l'organisation, s'il veut assurer un climat positif.

### **4- Les comportements pour motiver**

D'après l'étude menée, le leader "transformatif" doit déléguer le pouvoir pour réaliser sa vision. Déléguer le pouvoir ici ne signifie pas se débarrasser des tâches. Le rôle du leader doit plutôt s'énoncer comme un facilitateur: pour décrire très simplement et clairement les tâches (planification), pour évaluer le travail des professeurs, pour les supporter dans les hauts comme dans les bas, pour gérer le budget, pour échanger avec les professeurs sur la gestion de leur pouvoir, pour leur ouvrir des opportunités de perfectionnement et finalement pour récompenser les professeurs innovateurs. Le leader doit guider et aider le personnel à se réaliser selon leur personnalité (motivation intrinsèque) et selon la vision fixée.

Le leader doit aimer travailler avec les personnes pour influencer les professeurs à aimer les élèves (réaction en chaîne), car l'école est une institution de personnes où le produit est la personne.

## 5- Les valeurs

Le cinquième thème identifié par les leaders interviewés a été les valeurs. Les résultats au sujet des valeurs reprennent les propos découverts par Peters et Waterman (1982) et Garfield (1986), selon lesquels les valeurs sont le levier de l'impulsion interne à l'atteinte de l'excellence. Il appartient aussi au leader de tenir le système de valeurs à jour dans l'organisation. Le leader qui veut induire des valeurs dans un système, doit identifier clairement les valeurs choisies, tenter d'influencer les gens par l'intégration de ces valeurs dans ses comportements et réitérer continuellement les arguments préparés répondant non seulement au "quoi "et "comment " mais au "pourquoi "du choix de ces valeurs.

Les auteurs rapportent beaucoup d'exemples donnés par les leaders, ce qui facilite la compréhension des concepts.

En somme, le modèle de **Rouche, Baker III et Rose (1989)** comporte la première étude importante sur le leadership "transformatif" pour le domaine scolaire. De plus, cette étude a repris les résultats des études qualitatives et quantitatives du domaine général jusqu'à maintenant pour bâtir un modèle chronologique en cinq volets de comportements (dimension humaine) à développer pour les leaders, les membres de leur équipe et le personnel. Les auteurs ont adapté et validé le questionnaire quantitatif de Bass (1985) pour définir leur modèle. D'après le tableau 1, ce modèle figure parmi les plus complets.

## 2.2 Analyse des documents

En somme, tous les modèles résumés s'entendent sur le fait que le leader qui veut rentabiliser son organisation pour le vingt et unième siècle devra structurer l'organisation d'après une vision, aider les membres de son équipe et le personnel à la faire sienne et en superviser la réalisation.

La synthèse suivante ressortira les thèmes communs des six modèles de leadership précédents.

## 2.3 Synthèse des concepts:

En 1978, Burns fait naître le premier modèle de leadership "transformatif" en cinq thèmes mais très succinctement développé. Après que différents auteurs comme Bennis et Nanus (1985), Bass (1985,1990), Kouzes et Posner (1987), Tichy et Devanna (1986,1990) et Locke (1991) du domaine général aient repris et développé ce modèle de base. Roueche, Baker III et Rose, en 1989, publient un modèle reprenant les cinq thèmes de Burns alimenté par les auteurs précédents et le présente comme un modèle validé auprès de la clientèle scolaire américaine.

Le tableau 1 présente la synthèse théorique des six modèles de leadership "transformatif" précédents analysé selon les descripteurs du modèle théorique de Roueche, Baker III et Rose (1989).

**Tableau 1**

Tableau comparatif des six modèles de leadership "transformatif" d'après les descripteurs du leadership "transformatif" de Roueche, Baker III et Rose (1989)

<b>Modèles</b>						<b>Descripteurs</b>
1	2	3	4	5	6	
<b>Thème de la vision</b>						
.	.	.	.	.	.	V1 Est capable de conceptualiser un futur spécifique
.	.	.	.	.	.	V2 Crois qu'il/elle peut modéliser le futur
.	.	.	.	.	.	V3 Prends les risques appropriés pour apporter du changement
.	.	.	.	.	.	V4 Démonstre de l'engagement pour l'action
.	.	.	.	.	.	V5 Est orienté vers le sens de la mission
.	.	.	.	.	.	V6 Est capable de faire partager aux membres une vision du futur
.	.	.	.	.	.	V7 Démonstre de l'engagement au succès des étudiants
<b>Thème des comportements pour influencer</b>						
.	.	.	.	.	.	I1 Partage le pouvoir avec les membres en leur déléguant de l'autorité et les responsabilités appropriées.
.	.	.	.	.	.	I2 Est caractérisé par un désir pour l'action
.	.	.	.	.	.	I3 Encourage les membres à se sentir fiers grâce à la considération de leurs besoins et de leur tâche
.	.	.	.	.	.	I4 Est capable d'impliquer les autres d'une façon appropriée lors des prises de décision
.	.	.	.	.	.	I5 Permet aux membres de l'organisation d'influencer ses valeurs
.	.	.	.	.	.	I6 Est capable de faire travailler les membres de l'organisation ensemble pour résoudre des problèmes
.	.	.	.	.	.	I7 Est capable de bâtir un réseau de communications efficaces
.	.	.	.	.	.	I8 Démonstre un grand besoin de rester visible et en relation avec les membres de l'organisation
.	.	.	.	.	.	I9 Est très énergique lorsque la situation demande de passer à l'action
<b>Thème des comportements envers les gens</b>						
.	.	.	.	.	.	G1 Comprends le caractère, les sentiments et les valeurs morales des membres de l'organisation
.	.	.	.	.	.	G2 Récompense d'une façon contingente l'effort et la performance des membres de l'organisation
.	.	.	.	.	.	G3 Démonstre du respect envers les différences individuelles
.	.	.	.	.	.	G4 Est capable d'accommoder les besoins individuels
.	.	.	.	.	.	G5 Valorise les étudiants et considère leurs besoins
.	.	.	.	.	.	G6 Recherche et valorise l'opinion des autres
<b>Thème des comportements pour motiver</b>						
.	.	.	.	.	.	M1 Est capable de motiver les autres à embarquer et à agir
.	.	.	.	.	.	M2 Encourage les autres à user de leur créativité
.	.	.	.	.	.	M3 Est capable d'encourager les autres à se perfectionner
.	.	.	.	.	.	M4 Motive les autres à travers la clarification des buts à atteindre
.	.	.	.	.	.	M5 Inspire les autres à se surpasser à travers les éloges et les contrôles
<b>Thème des valeurs</b>						
.	.	.	.	.	.	A1 Démonstre de l'engagement à l'élargissement du développement intellectuel des autres
.	.	.	.	.	.	A2 Démonstre de l'engagement à la qualité du développement des autres
.	.	.	.	.	.	A3 Exige un haut code de comportements d'éthique professionnel
.	.	.	.	.	.	A4 Démonstre un jugement logique à travers son comportement professionnel
.	.	.	.	.	.	A5 Etablit la confiance et de la franchise à travers les comportements personnels et professionnels
.	.	.	.	.	.	A6 Emploie l'humour pour motiver et inspirer les autres
.	.	.	.	.	.	A7 Dirige en agissant personnellement comme il le demande
<b>Total</b>						<b>34 descripteurs questionnaire(s)</b>

Modèles correspondant aux chiffres en caractère gras dans le tableau 2.0

1= Bennis et Nanus (1985)

4= Tichy et Devanna (1986,1990)

2= Bass (1985,1990)

5= Locke (1991)

3= Kouzes et Posner (1987)

6= Roueche, Baker III et Rose (1989)

Le cadre théorique utilisé pour faire la synthèse du tableau 1 est tiré du modèle de Roueche, Baker III et Rose (1989). Il se divise en cinq thèmes: 1-la vision; 2-les comportements pour influencer; 3-les comportements envers les gens; 4-les comportements pour motiver et 5-les valeurs. L'ensemble de ces cinq thèmes se sous-divisent en 34 descripteurs.

Pourquoi choisir le modèle de Roueche, Baker III et Rose (1989) ?

## 2.4 Cadre théorique

Après l'analyse de six modèles de leadership "transformatif", dont cinq du domaine général et un du domaine scolaire, le cadre théorique de cette étude repose principalement sur le modèle de Roueche, Baker III et Rose (1989) car ce modèle est un des plus complets, il est déjà adapté à la clientèle scolaire et il tient sa structure des principaux maîtres à penser au sujet des modèles de leadership "transformatif", soit : Burns (1978), Bennis et Nanus (1985), Bass (1985;1990) et Tichy et Devanna (1986;1990).

Le modèle de Roueche, Baker III et Rose (1989) possède aussi deux questionnaires: un de forme A pour recueillir les perceptions de chaque leader et un de forme B pour recueillir les perceptions des membres de l'équipe ayant directement travaillé avec le leader. Les questionnaires ont été validés auprès de 50 leaders et 373 membres de leur équipe.

Finalement, le tableau 2 présente le cadre théorique du leader "transformatif" de Roueche, Baker III et Rose (1989). La première colonne indique les cinq thèmes. La deuxième colonne montre les définitions opérationnelles de chaque thème.

**Tableau 2**  
Cadre théorique de cette recherche

Thèmes	Définitions
Vision	La conception visuelle par le leader du futur. Même si le leader partage la vision du futur avec les autres, la vision demeure sa première responsabilité.
Comportements pour influencer	Pendant le processus de partage des problèmes et de résolution des rôles qui devraient être joués, généralement, ces résultats augmentent la délégation de l'autorité et des responsabilités permettant ainsi une meilleure réalisation personnelle et professionnelle du leader, des membres de son équipe et du personnel.
Comportements envers les gens	Les échanges entre le leader, les membres de son équipe et le personnel sont considérés comme une façon de vivre en équipe et où les forces de chaque membre sont maximisées. En même temps, il existe une force focale sur chaque individu.
Comportements pour motiver	Processus par lequel une agglomération de l'organisation accepte la nouvelle vision et mission. Les membres de l'organisation sont motivés par la nouvelle vision et excités par la performance et les résultats.
Valeurs	Ce thème constitue la fibre morale du leader: l'engagement, la qualité, l'intégrité, la confiance et le respect à travers sa modélisation. Ses fibres morales doivent être vues comme une orientation d'éthique qui est moralement acceptable et qui élève les membres de l'organisation.

En somme, ce deuxième chapitre a présenté la recension des principaux modèles de leadership développé par la littérature. L'analyse des modèles de Bennis et Nanus (1985), de Bass (1985,1990), de Kouzes et Posner (1987), de Tichy et Devanna (1986,1990), de Locke (1991) et de Roueche, Baker III et Rose (1989) permet d'avancer que depuis quelques années, le leadership "transformatif", se veut une nouvelle façon de penser plutôt qu'une série de comportements à adopter selon les circonstances. Finalement, après analyse et synthèse, le cadre théorique de cette recherche repose sur un modèle qui définit la vision, influence les valeurs et motive les gens, soit: le modèle de Roueche, Baker III et Rose (1989).

Le chapitre suivant traitera de la méthodologie de la présente recherche.



**CHAPITRE 3**  
**MÉTHODOLOGIE**

Depuis les deux chapitres précédents, cette étude vise à analyser les comportements communs d'un ensemble de leaders québécois qui réussissent dans le domaine scolaire public de la région 04 et de vérifier si ces leaders scolaires québécois utilisent en tout ou en partie les éléments du modèle de leadership "transformatif" décrits par Roueche, Baker III et Rose (1989).

La méthodologie utilisée répliquera le modèle de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) en neuf phases : le choix de l'instrument, la mise au point de l'instrument, le prétest, la structure des questionnaires, l'échantillonnage, l'administration des questionnaires, la fidélité de l'instrument, les caractéristiques des sujets de l'étude et finalement les catégories de répondants.

### 3.1 Le choix de l'instrument

Selon Borg et Gall (1989, p.381), il est possible d'utiliser deux types d'instruments: quantitatif et qualitatif. La méthode quantitative utilise un questionnaire validé et vérifie le contenu de modèles ou de concepts alors que la méthode qualitative utilise l'entrevue et quoi que plus sujette à une administration subjective, elle est plutôt utilisée pour se faire une idée ou ajouter des exemples à un concept ou à un modèle.

Cette recherche vise à la fois à analyser les comportements communs des leaders qui réussissent et à vérifier si ces leaders utilisent "consciemment" ou "inconsciemment" le modèle de Roueche, Baker III et Rose (1989). Cette étude devra utiliser les questionnaires quantitatifs et qualitatifs du modèle retenu pour arriver à ses buts. Les résultats des répondants de la région 04 seront comparés aux résultats de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) au cours des chapitres suivants.

### 3.2 Mise au point de l'instrument

Cette recherche réplique le modèle de Roueche, Baker III et Rose (1989). Les deux questionnaires de cette étude ont donc été traduits. Celui des leaders du présent projet comporte 13 questions ouvertes personnelles et professionnelles (Questionnaire d'informations sur le leader, QIL, annexe 3) et 34 questions offrant un choix parmi cinq éléments selon l'échelle de Likert (Questionnaire des multifacteurs du leadership de forme "A", QMFL, annexe 4). Celui des membres de l'équipe renferme 34 questions choisies parmi cinq éléments selon l'échelle de Likert et une question à développement (Questionnaire des multifacteurs du leadership de forme "B", QMFL, annexe 5).

Le questionnaire QIL comporte 13 questions ouvertes qui se divisent en trois parties différentes; la première partie cherche à connaître les renseignements généraux des répondants tel que le groupe d'âges auquel ils font partis.

La deuxième partie compte six questions identifiant les études et les expériences des leaders tels que le nombre d'années travaillées à leur présent emploi, le nombre d'années comme administrateur et/ou professeur, la vérification du fait qu'ils soient les initiateurs de leur projet, le titre de la position qu'ils occupaient avant le commencement de leur projet, leur plus haut degré d'études complétées et finalement, l'identification de la dernière activité à laquelle ils ont participé.

La troisième et dernière partie comprend six questions sur l'emploi du temps des leaders tels que le nombre d'heures en moyenne travaillé par semaine, le nombre d'heures en moyenne travaillé en dehors des heures régulières par semaine, la répartition en pourcentage de leur horaire de travail hebdomadaire, la répartition en pourcentage de leur occupation avec leur entourage dans une journée, la répartition en pourcentage des

différents rôles joués durant une semaine et finalement, la répartition en pourcentage de l'occupation de leur temps avec différents groupes chaque semaine.

Le questionnaire QMFL compte 34 questions offrant un choix parmi cinq éléments selon l'échelle de Likert des leaders et des membres de l'équipe qui se divisent en cinq thèmes; le premier thème compte sept questions sur la vision, le deuxième thème comporte neuf questions sur les comportements pour influencer, le troisième thème comprend six questions sur les comportements envers les gens, le quatrième thème se compose de cinq questions sur les comportements pour motiver et enfin le cinquième thème contient sept questions sur les valeurs (Voir annexe 1). La question ouverte du questionnaire des membres de l'équipe lui demande de raconter un incident important où il croit que son leader a influencé son équipe à réussir ou à échouer.

Ces questionnaires furent expérimentés lors du prétest.

### 3.3 Le prétest

Une première version traduite des questionnaires de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) fût administrée à 14 étudiants inscrits à la maîtrise et au doctorat en éducation. Leurs commentaires et suggestions ont permis d'améliorer considérablement la qualité et la compréhension des questionnaires.

### 3.4 Structure des questionnaires

Le questionnaire rempli par le leader est identifié par un code d'identification personnelle, il demande au répondant dans un premier temps, de répondre à 13 questions ouvertes (QIL), et dans un deuxième temps, de donner sa perception à l'égard de 34 indices( QMFL, de formeA)

caractérisant ses comportements personnels et professionnels avec les membres de son équipe.

Quant au questionnaire adressé aux membres de l'équipe, il porte aussi un code d'identification personnelle, il demande au répondant, dans un premier temps, de donner sa perception à l'égard de 34 indices(QMFL, de forme B) caractérisant les comportements personnels et professionnels de leur leader lorsqu'il travaille avec eux, et dans un deuxième temps, de répondre à une question ouverte au sujet d'une situation critique où le leader a dû user de diverses habiletés pour résoudre un problème.

### 3.5 Echantillonnage

L'échantillonnage des leaders reconnus a été identifié suite à une consultation auprès de 20 membres de l'ancienne équipe du directeur général de la Commission scolaire régionale des Vieilles Forges de Trois-Rivières avant l'intégration des écoles primaires et secondaires en 1989.

Cette équipe devait identifier ces personnes à partir des mêmes critères privilégiés par Roueche, Baker III et Rose (1989) et Bennis et Nanus (1985). Ces critères sont les suivants:

- des leaders qui oeuvrent dans le domaine secondaire public de la région 04
- des leaders initiateurs de projets éducatifs
- des leaders qui planifient, organisent et réalisent leur projet
- des leaders dont leur projet dure depuis plus de cinq ans
- des leaders de tout poste hiérarchique dans la structure scolaire
- et, des leaders qui ont une certaine habileté à influencer, à modeler, à intégrer des valeurs, des attitudes, des croyances et des agissements qui permettent d'accroître l'accomplissement et l'excellence de ses pairs et étudiants.

L'équipe a identifié à partir des critères suggérés ci-dessus, quatorze leaders oeuvrant dans le domaine scolaire public de la région 04. Suite à cette identification, la responsable de cette recherche a envoyé une lettre aux leaders identifiés pour leur expliquer le contenu et l'importance du projet pour lequel leur candidature avait été retenue. Cette lettre leur mentionnait aussi qu'un appel téléphonique recueillerait la réponse de leur participation affirmative ou négative. Dans l'affirmative, la responsable de cette recherche leur demanderait un rendez-vous.

Dû à des contraintes géographiques et temporelles, seulement onze des quatorze leaders furent retenus. Ces onze leaders ont été contactés, ils ont accepté et les rendez-vous ont de ce fait été fixés. Vu le nombre restreint de participants éligibles, les rendez-vous étaient nécessaires pour s'assurer de la participation des membres choisis et du retour des questionnaires. Par la même occasion, la responsable a demandé aux leaders les noms des membres de l'équipe qui avaient directement travaillé avec lui et qui seraient capables d'évaluer les comportements du leader pendant le projet. La responsable du projet a alors demandé des rendez-vous aux membres de l'équipe pour s'assurer de leur volonté de prendre part à la recherche et de s'assurer du retour des questionnaires.

Des 28 membres de leur équipe possible, 27 ont accepté et fixé un rendez-vous avec la responsable du présent projet de recherche pour compléter les questionnaires.

### 3.6 L'administration des questionnaires

Au début de chaque questionnaire, il est demandé au répondant de compléter le questionnaire selon sa perception des comportements du leader, en spécifiant que les réponses recueillies seraient confidentiellement traitées.

Après ce procédé, il a été possible de distribuer et de recueillir les questionnaires de 38 participants: dont 11 leaders et 27 membres de leur équipe. L'enquête a été réalisée à travers huit Commissions scolaires différentes touchant 11 écoles secondaires publiques différentes de la région 04.

Le premier questionnaire a été rempli le 1er mars 1993 et le dernier a été rempli le 6 mai 1993. Un total de 38 questionnaires ont été administrés, soit 100% de l'échantillon de départ.

### 3.7 Fidélité de l'instrument

En ce qui concerne la fidélité de l'instrument, Neuliep (1991, p.32) affirme que lorsque les résultats de la réplication d'une étude arrive aux mêmes conclusions que les auteurs de celle-ci, la fidélité externe de l'instrument est prouvée. De plus, l'étude québécoise arrive aux mêmes conclusions que les études des principaux maîtres du leadership "transformatif" répertoriés au chapitre deux: Bass (1985,1990); Bennis et Nanus (1985) et Tichy et Devanna (1987,1990).

Hinrichsen et Bradley (1974), Snyder et Larsen (1976) et Neuliep (1991, p.91), comme d'autres chercheurs, ont vérifié la fidélité des questionnaires de leur réplication d'étude, en administrant leurs questionnaires en prétest et en les modifiant d'après les commentaires des répondants.

Est-ce que les résultats québécois sont comparables aux résultats de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) ?

### 3.8 Les caractéristiques des sujets de l'étude

Les caractéristiques des sujets du questionnaire d'information du leader (QIL) se divise en trois parties: les renseignements généraux, les études et les expériences de travail et l'emploi du temps des leaders.

Le but de la première partie du questionnaire d'information du leader (QIL) est de dessiner un portrait plus concret des leaders participant à cette étude. L'étude de la région 04 a administré le questionnaire (QIL) à 11 leaders avec 100% de participation.

Les résultats de la partie des renseignements généraux sur les leaders sont présentés dans le tableau 3 ci-dessous.

**Tableau 3**  
Renseignement généraux sur les leaders (QIL)

Etude Roueche,Baker III et Rose			Etude québécoise		
Sexe	Leaders		Leaders		
féminin	4	8 %		1	10 %
masculin	46	92 %		10	91 %
Leaders	Moyenne d'âge		Âge	Leaders	
50	51 ans		36-45 ans	3	27 %
256	51.5 ans		46-54 ans	8	73 %

Selon le tableau 3, l'étude québécoise se compose de 11 leaders, où 73% de ceux-ci ont entre 46 et 54 ans et où 91% sont de sexe masculin. L'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) situe la moyenne d'âge du



premier groupe de 256 leaders avant sélection autour de 51.5 ans et du deuxième groupe des 50 leaders élités sélectionnés à 51 ans et 92% des 256 leaders sont de sexe masculin.

La majorité des leaders québécois sont en général plus jeunes et de sexe masculin.

Quelle expérience de travail les leaders possèdent-ils ? Le tableau 4 ci-dessous présente ces résultats.

**Tableau 4**  
Expérience de travail des leaders (QIL)

Expériences de travail	Etude R., B & R		Etude québécoise	
	Leaders		Leaders	
entre 1 et 5 ans	113.2	37 %	5	46 %
entre 6 et 10 ans	79.6	26 %	3	27 %
entre 11 et 15 ans	61.2	20 %	1	9 %
16 ans et plus	52	17 %	2	18 %

Il est surprenant de découvrir que selon l'étude québécoise, parmi les 11 leaders, 54 % d'entre-eux travaillent à leur présent emploi depuis plus de cinq ans. Alors que selon l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) parmi les 296 leaders avant sélection, 63% de ceux-ci travaillent à leur présent emploi depuis plus de cinq ans.

Après étude, l'équipe de Roueche, Baker III et Rose (1989) remarque que les leaders "transformatifs" sont un groupe de personnes stables dans le sens qu'ils restent en place pour donner l'exemple à la nouvelle génération

de leaders. Cette assertion se vérifie aussi pour les leaders québécois de l'actuelle recherche.

En somme, la moitié des 11 leaders québécois occupe leur poste actuel depuis peu de temps.

Le tableau 5 ci-dessous apporte des précisions sur les postes occupés par les leaders avant de diriger leur projet.

**Tableau 5**  
Postes occupés comme enseignant et/ou administrateur  
avant de diriger leur projet pour l'étude québécoise (QIL)

Emplois occupés	Enseignant		Administrateur	
Aucune			3	27 %
A une école	2	18 %	1	9 %
A deux écoles	3	27 %	3	27 %
A trois écoles	2	18 %	2	18 %
dans plus de trois écoles	4	36 %	2	18 %

Dernière participation à un cours, une plénière, un séminaire ou un congrès depuis un an.			
Moment	Leader québécois		
Au cours du dernier mois	4		36 %
Il y a deux mois	2		18 %
Il y a trois mois	0		0 %
Il y a quatre mois	2		18 %
Il y a cinq mois	1		9 %
Il y a un an	2		18 %

Dans la présente étude, le tableau 5 rapporte qu'en moyenne 36% des leaders avaient déjà enseigné à trois écoles ou plus et que 27% avaient déjà enseigné à deux écoles différentes avant de devenir leader de leur projet. Dans le même ordre, 27% de ces leaders ont dirigé leur projet sans

jamais avoir occupé un poste administratif et 27% ont dirigé leur projet en ayant occupé deux postes administratifs auparavant.

En somme, les leaders québécois cherchent à vivre plusieurs expériences de travail différentes avant de se lancer dans leur projet.

Dans l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989), les auteurs rapportent que tous les leaders ont en moyenne sept ans d'enseignement au secondaire avant de devenir leader de leur projet, sur ce, environ 36.2% des 296 leaders et 37.2% des 50 leaders avaient travaillé dans deux écoles différentes avant de diriger leur projet que ce soit à titre d'enseignant ou d'administrateur.

Pour la présente étude, les leaders référés devaient être les initiateurs de leur projet, en d'autres mots, les penseurs originaux du projet qu'ils défendaient, c'était un prérequis dans le choix de l'échantillonnage. En ce qui concerne l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989), elle révèle que seulement 18% des 206 leaders et 32% des 50 leaders étaient les initiateurs de leur projet.

Où se situe le degré de scolarité des leaders ? Le tableau 6 suivant présente ces résultats.

**Tableau 6**  
Plus haut degré d'étude complété par les leaders (QIL)

Plus haut degré	Etude R, B & R	Québécois
Bac	2 %	45,5 %
Maîtrise	10 %	45,5 %
Ph.D.	38 %	9 %
Ed. D.	50 %	0 %

Le tableau 6 rapporte un profil du degré de scolarité des leaders québécois très différent de celui des leaders de l'autre étude. En ce qui concerne les leaders de la région 04, 45,5% des 11 leaders n'ont complété qu'un baccalauréat ou une maîtrise et seulement 36% des leaders assistent mensuellement à une activité, tel un cours, une plénière, un séminaire ou un congrès. Les résultats de l'autre groupe de leaders indiquent que 50% des 256 leaders détiennent un doctorat en éducation, 38% détiennent un Ph.D. et 88% d'entre-eux assistent à une activité au moins à tous les mois.

En ce qui concerne les résultats de l'étude québécoise, les leaders québécois cumulent moins de diplômes avant de lancer leur projet que les leaders de l'étude de Roueche, Baker et Rose (1989).

Quels sont les résultats au sujet de l'emploi hebdomadaire du temps des leaders ? Le tableau 7 ci-dessous en révèle une partie.

**Tableau 7**  
L'emploi hebdomadaire du temps des leaders (QIL)

Endroits	Etude R, B & R	Etude québécoise
A la maison	5 heures 10 %	9.1 heures 17 %
Au bureau	30 heures 50 %	22.5 heures 42 %
En dehors du bureau mais à l'école	9 heures 15 %	12.3 heures 23 %
En dehors de l'école mais pour l'école	9.8 heures 16 %	7 heures 13 %
En dehors de votre travail	6.2 heures 9 %	2.7 heures 5 %
	<b>60 heures = 100 %</b>	<b>53.6 heures = 100 %</b>

Au niveau de l'emploi du temps des leaders, l'étude québécoise rapportent que ceux-ci travaillent en moyenne 53,6 heures par semaine. Les 11 leaders rapportent aussi qu'en moyenne ils passent 17% de leur temps à la maison pour leur travail, 42% de leur temps au bureau, 23% de leur temps en dehors du bureau mais pour l'école, 13% de leur temps en dehors de l'école mais pour l'école et finalement 5% de leur temps en dehors de leur travail.

Les résultats de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) rapportent que les leaders sont des gens occupés car ils travaillent en moyenne 60 heures par semaine et selon l'étude "Association cadres scolaires(ACE)" des Etats-Unis, les leaders travaillent en moyenne 61 heures par semaine. Les leaders rapportent que leur travail est exigeant en temps et en énergie.

Le tableau 7 montre que selon l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) les 50 leaders passent en moyenne 10% de leur temps à la maison pour leur travail, 50% au bureau, 15% en dehors du bureau mais à l'école, 16% en dehors de l'école mais pour l'école et 9% en dehors de leur travail.

Les leaders québécois consacrent donc en moyenne 6.4 heures de moins à leur travail chaque semaine. Les résultats de l'emploi du temps des leaders du tableau 7 est cependant comparable entre les deux études.

Le tableau 8 apporte plus de précisions concernant l'emploi du temps en moyenne des leaders chaque jour.

**Tableau 8**  
L'emploi quotidien du temps des leaders (QIL)

Temps dans une journée	Etude R, B & R	Etude québécoise
Seul	25 %	21,8 %
Avec une autre personne	32 %	49,6 %
Avec plus de deux personnes	43 %	28,6 %

Les points majeurs de la théorie du leader "transformatif" consistent à planifier, organiser et influencer les membres de l'équipe. Il devient alors impératif de vérifier comment les leaders gèrent leur temps dans une journée pour arriver à obtenir les résultats désirés.

Le tableau 8 ci-dessus révèle que les leaders québécois passent sensiblement le même pourcentage de leur temps seuls que les leaders de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) mais que les leaders québécois passent cependant plus de temps avec une personne plutôt qu'en compagnie de deux personnes pour atteindre leurs buts.

Le tableau 9 ajoute plus de précisions au sujet de l'emploi hebdomadaire du temps des leaders par rapport à leurs rôles.

**Tableau 9**  
L'emploi hebdomadaire du temps considérant les rôles du leader (QIL)

Rôles du leader	Etude R, B & R	Etude québécoise
Temps à diriger et à influencer les autres	43 %	35 %
Temps à développer, disséminer et à évaluer l'information	26 %	33 %
Temps à planifier, prendre et à évaluer des décisions	28 %	32 %

Toujours en ce qui concerne l'emploi du temps des leaders, le tableau 9 rapporte que les 11 leaders québécois passent un peu moins de temps à diriger et à influencer les autres que l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989).

Le tableau 10 précise l'emploi hebdomadaire du temps des leaders avec les différents groupes.

**Tableau 10**  
L'emploi hebdomadaire du temps du leader avec différents groupes (QIL)

Groupes	Etude R, B & R	Etude québécoise
Enseignants	5.9 heures 9.8 %	6 heures 11.1 %
Étudiants	3.8 heures 6.4 %	9.5 heures 17.7 %
L'équipe administrative	21.5 heures 35.9 %	6.9 heures 12.8 %
Les membres de mon équipe	12.9 heures 21.5 %	16 heures 30 %
Contacts extérieurs pour le projet	15.9 heures 26.4 %	9.9 heures 18.4 %
Seul en ressourcement		5.3 heures 10 %
	<b>60 heures = 100 %</b>	<b>53.6 heures = 100 %</b>

Quant à l'emploi du temps du leader avec le personnel, les leaders rapportent que leur emploi est exigeant autant physiquement qu'émotionnellement. Ils mentionnent aussi qu'ils manquent de temps. Ils aimeraient rencontrer plus de personnes. Ils souhaiteraient prendre plus de temps pour connaître leur personnel. "Ils ont tant de choses à faire", disent-ils.

Le tableau 10 rapporte que les leaders québécois passent (en moyenne) la majorité de leur temps avec les membres de leur équipe (30%) et développent des contacts extérieurs (18.4%) au cours de la réalisation de leur projet. L'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) a compilé (en moyenne) le même emploi du temps pour ses leaders car ceux-ci passent (en moyenne) la majorité de leur temps avec l'équipe administrative (35.9%) et avec les contacts extérieurs (26.4%) au cours de la réalisation de leur projet.



### 3.9 Les catégories de répondants

Le tableau 11 présente les catégories de répondants qui composent l'étude québécoise.

**Tableau 11**  
Catégories de répondants

Catégories de répondants	Leaders		Membres		Total	
Enseignants	2	18 %	14	52 %	17	45 %
Membres du personnel de soutien	0	0	6	22 %	5	13 %
Conseillers pédagogiques	0	0	3	11 %	4	10 %
Administrateurs	9	81 %	4	15 %	12	32 %
	11	100 %	27	100 %	38	100 %

Le tableau 11 montre la composition de l'échantillonnage qui a permis d'identifier une clientèle assez variée composée d'enseignants, de membres du personnel de soutien, de conseillers pédagogiques et d'administrateurs, tous aussi différents les uns des autres tant par leurs caractéristiques personnelles que par leur environnement.

Dans le but de synthétiser sommairement le contenu de ce chapitre, voici le portrait type d'un leader québécois. Celui-ci se décrit comme un enseignant ou un administrateur, entre 46 et 54 ans et de sexe masculin. Au sujet de son emploi, celui-ci y travaille depuis cinq ans, ce qui peut signifier qu'il a travaillé en moyenne à trois écoles différentes comme enseignant ou à deux postes administratifs différents avant l'avènement de

son projet. Au niveau des études, celui-ci est titulaire d'un baccalauréat ou d'une maîtrise.

Durant la préparation et la réalisation de son projet, l'horaire hebdomadaire de travail d'un leader québécois se situe en moyenne à 53,6 heures, où il consacre en moyenne 50% de son temps au bureau, 43% de son temps avec plus de deux personnes, 43% de son temps à diriger et à influencer les autres et finalement 30% de son temps avec les membres de son équipe. Ces leaders reconnus semblent heureux de vivre à un tel rythme de vie. Ces leaders débordent d'énergie.

Au cours de ce chapitre, la méthodologie s'articule en neuf points: le choix de l'instrument, la mise au point de l'instrument, le prétest, la structure des questionnaires, l'échantillonnage, l'administration des questionnaires, la fidélité de l'instrument, les caractéristiques des sujets de l'étude et finalement les catégories de répondants.

Le chapitre suivant présentera et analysera les perceptions des leaders et des membres de l'équipe et suite à ces résultats, il sera possible de dégager des tendances communes des comportements des leaders performants de la région 04 et de vérifier s'ils utilisent le modèle de leadership "transformatif" de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989).

## **CHAPITRE 4**

### **Présentation des données et des résultats**

Cette étude veut analyser les comportements communs des leaders québécois reconnus dans le domaine scolaire public de la région 04 et vérifier si les leaders scolaires québécois utilisent en tout ou en partie le modèle de leadership "transformatif" de Roueche, Baker III et Rose (1989).

Ce chapitre présente d'abord l'analyse des perceptions des leaders québécois à succès et des membres de leur équipe recueillies d'après les questionnaires de Roueche, Baker III et Rose (1989). Ces résultats sont comparés à l'étude de Roueche, Baker III et Rose sur le même sujet. Dans un deuxième temps, suite à ces résultats, il sera proposé un nouveau modèle de leadership pour le domaine scolaire public de la région 04.

#### 4.0 L'analyse

L'analyse des perceptions des leaders québécois et des membres de leur équipe se présente les cinq thèmes de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) suivants: la vision, les comportements pour influencer, les comportements envers les gens, les comportements pour motiver et finalement les valeurs.

##### 1- La vision

Tous les modèles de leadership "transformatif" traitent du thème de la **vision**. L'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) classe ce thème au premier rang sur cinq quant à son importance perçue par les leaders et des membres de leur équipe. Les résultats des leaders québécois classent ce thème au cinquième rang sur cinq. (voir tableau 20) Ces derniers ne considèrent pas ce thème moins important sauf que les leaders québécois étant tous les initiateurs de leur vision, il semble que ce ne soit pas le thème qui leur ait demandé le plus d'énergie.

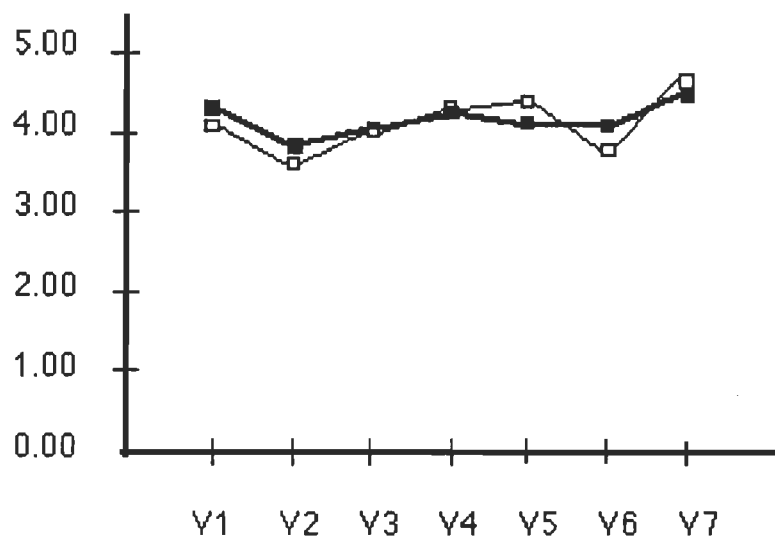
Roueche, Baker III et Rose (1989) rapportent de façon générale que sans vision, sans rêve ou sans intuition, il ne peut se produire aucun changement. La principale responsabilité du leader "transformatif" est de trouver un projet qui permet à tous les talents de l'équipe de se réaliser. Les leaders "transformatifs" font partie de la catégorie de gens où il existe souvent qu'un seul argument pour réaliser leur projet et plusieurs arguments pour ne rien faire mais ils acceptent de se tromper pour apprendre.

La figure 7 et le tableau 12 présentent la moyenne des résultats des questions du QMFL québécois concernant le thème de la vision d'après les réponses des leaders et des membres de leur équipe.

Les résultats de cette figure et de ce tableau situent les leaders québécois entre 3.64 et 4.73 pour une moyenne de 4.12 et les membres de leur équipe entre 3.93 et 4.56 pour une moyenne de 4.21.

Selon ses résultats, les leaders et les membres de l'équipe québécoise arrivent au même résultat concernant le plus haut et le plus bas score pour le thème de la vision. Le plus haut score est: (V7) **le leader démontre de l'engagement au succès des étudiants** (4.73 et 4.56) et le plus bas score est: (V2) **le leader est en mesure de modéliser le futur allant dans le même sens que sa Commission scolaire** (3.64 et 3.93).

D'après les plus hauts résultats (V7) de la figure 7 et du tableau 12, ceux-ci concordent avec les ambitions du Ministère de l'Éducation du Québec où leur but ultime est le succès des étudiants. Il en est autrement concernant les résultats du score (V2) où le leader et les membres de son équipe ont reconnu que leur leader avait dû modéliser le futur sans tenir compte de la vision de la Commission scolaire souvent absente.



Groupes: □ : Leaders québécois ■ : Membres de l'équipe du leader québécois

**Figure 7** Moyenne des résultats du MLFQ québécois pour le thème de la vision.

**Tableau 12**

Analyse des résultats des questions des leaders et des membres de son équipe concernant le thème de la vision

	#	question MLFQ	Leaders	Membres
V1	6	Le leader est en mesure de conceptualiser un futur spécifique pour l'école/commission scolaire.	4.09	4.33
V2	23	Le leader se croit capable de choisir un futur allant dans le même sens que la vision déjà fixée par la Commission scolaire.	3.64	3.93
V3	4	Le leader prend les risques appropriés pour apporter du changement.	3.91	4.04
V4	20	Le leader adopte certaines lignes de conduite pour atteindre les buts fixés.	4.27	4.33
V5	32	Le leader est capable de communiquer aux autres le sens de la mission.	4.36	4.15
V6	28	Le leader est capable de faire partager aux membres une vision du futur.	3.82	4.15
V7	15	Le leader démontre de l'engagement profond envers le succès des étudiants.	4.73	4.56
<b>7 éléments</b>			<b>4.12</b>	<b>4.21</b>

C'est dans ce contexte que le Ministère de l'Éducation a encouragé les écoles en 1964 à bâtir des projets éducatifs correspondants aux besoins de leur milieu.

D'après les résultats du questionnaire des participants, six membres interrogés ont rapporté que le fait de structurer des projets éducatifs leur a demandé un investissement considérable de temps, d'énergie et d'argent. Ils ont constaté assez souvent que plusieurs de leurs pairs se sont essouffés ou découragés au cours du processus d'opération de leur projet. Parmi ceux qui ont réussi, certains ont passé au travers grâce à une équipe dynamique qui les entourait, ou grâce à un bon "timing", ou grâce à ce que Bennis et Nanus (1985) appelle la "patience courageuse", ou finalement par sens de la mission.

Parmi les membres interrogés, ceux-ci rapportent que leurs leaders ont défini une vision suite à des problèmes quotidiens et à un souci d'un meilleur fonctionnement de l'organisation. L'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) rapporte qu'une planification minutieuse du projet (vision) permet au leader de diriger stratégiquement son équipage vers un cap prévu et lui offre par la même occasion plus de chance de résister aux tempêtes de toute sorte.

Par ailleurs les leaders québécois ont mentionné que la naissance de leur projet venait du souci d'une meilleure qualité de leur travail mais aussi de leur besoin de s'amuser dans leur travail quotidien. Roueche, Baker III et Rose (1989) définissent le terme du leadership "transformatif" comme étant la combinaison à la fois de l'acte de créer une vision future de leur institution et d'impliquer tout le monde dans cette vision en donnant des exemples de projets possibles et accessibles pour tous.

## 2- Les comportements pour influencer

Le thème des **comportements pour influencer** est aussi repris par tous les auteurs qui traitent du leadership "transformatif". Les leaders de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) mentionnent que malgré le fait qu'ils manquent de temps pour régler tous les problèmes, les leaders s'efforcent en tout temps d'être enthousiastes, positifs, énergiques et ils constatent bien souvent que leur comportement est "contagieux".

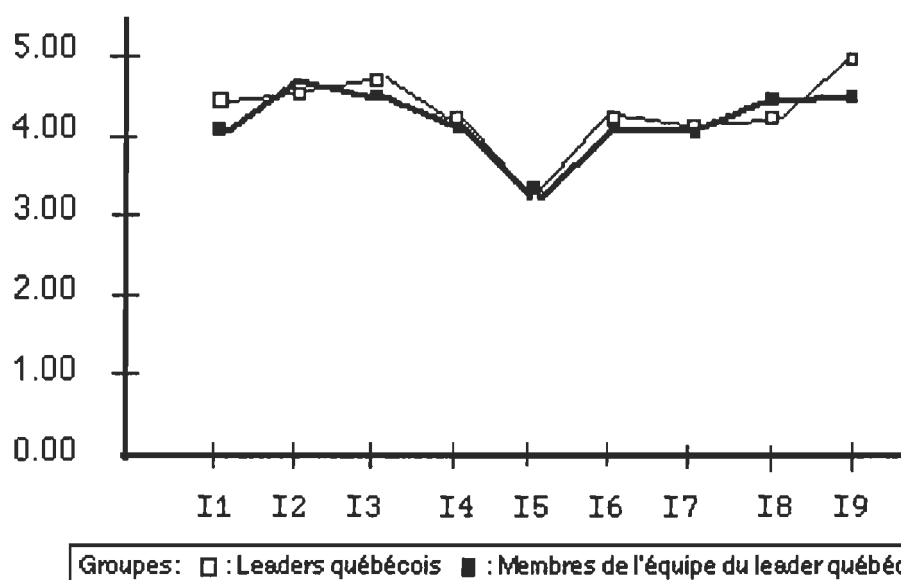
La figure 8 et le tableau 13 présentent la moyenne des résultats des questions du QMFL québécois concernant le thème des comportements pour influencer d'après les réponses des leaders et des membres de leur équipe.

D'après cette figure et ce tableau, les leaders québécois obtiennent entre 3.18 et 4.91 pour une moyenne de 4.29 et les membres de leur équipe se classent entre 3.26 et 4.59 pour une moyenne de 4.17.

Neuf des 27 membres interrogés expliquent le plus haut résultat en moyenne de la figure 8 et du tableau 13 (I9) **le leader est très énergique lorsque la situation demande de passer à l'action** (4.91) par le fait que la période la plus importante pour assurer le succès d'un projet soit la période où l'initiateur doit défendre, influencer et attendre l'acceptation de son projet auprès de l'équipe administrative.

Concernant le thème (I5) **le leader permet aux membres de l'organisation d'influencer ses valeurs** (3.18 et 3.26) chez les leaders et les membres de l'équipe, ceux-ci rapportent que parfois le projet de l'initiateur prend tellement de temps à se bâtir et à être accepté que les leaders ne peuvent se permettre de laisser influencer leur échelle de valeurs.





**Figure 8** Moyenne des résultats du MFLQ québécois pour le thème des comportements pour influencer

**Tableau 13**

Analyse des résultats des questions des leaders et des membres de son équipe concernant le thème des comportements pour influencer.

	#	questions MFLQ	Leaders	Membres
I1	3	Le leader partage le pouvoir avec les membres de son équipe en leur déléguant de l'autorité et les responsabilités appropriées.	4.46	4.15
I2	11	Lorsque le leader discute avec son équipe, ses interventions sont caractérisées par un désir pour l'action.	4.55	4.59
I3	22	Le leader fait tout ce qui est en son pouvoir pour que les membres de son équipe se sentent fiers grâce à la réalisation de leurs besoins et de leur tâche.	4.73	4.41
I4	16	Le leader est capable d'impliquer les autres d'une façon appropriée lors des prises de décision.	4.18	4.11
I5	9	Le leader permet aux membres de l'organisation d'influencer ses valeurs.	3.18	3.26
I6	25	Le leader est capable de faire travailler les membres de l'organisation ensemble pour résoudre des problèmes.	4.18	4.04
I7	33	Le leader est capable de bâtir un réseau de communication efficace.	4.18	4.04
I8	19	Le leader démontre un grand besoin de rester visible et en relation avec les membres de l'organisation.	4.27	4.41
I9	29	Le leader est très énergique lorsque la situation demande de passer à l'action.	4.91	4.52
<b>9 éléments</b>			<b>4.29</b>	<b>4.17</b>

La figure 8 et le tableau 13 révèlent cependant que chez les membres de l'équipe la question ayant cumulé le plus haut score soit: (12) **le leader est caractérisé par un désir pour l'action** (4.59). Les membres interrogés expliquent ce résultat par le fait que les leaders sont tellement orientés vers l'action que certains d'entre-eux ont proposé aux membres de leur équipe qu'une personne ayant vécu l'avènement d'un projet semblable vienne leur en parler, ou qu'ils essaient le projet pendant un an avant de l'adopter définitivement, ou qu'ils demandent la collaboration de collègues et de commanditaires intérieurs et/ou extérieurs pour partir le projet avant ou sans l'accord de la Commission scolaire lorsqu'elle prend trop de temps à répondre.

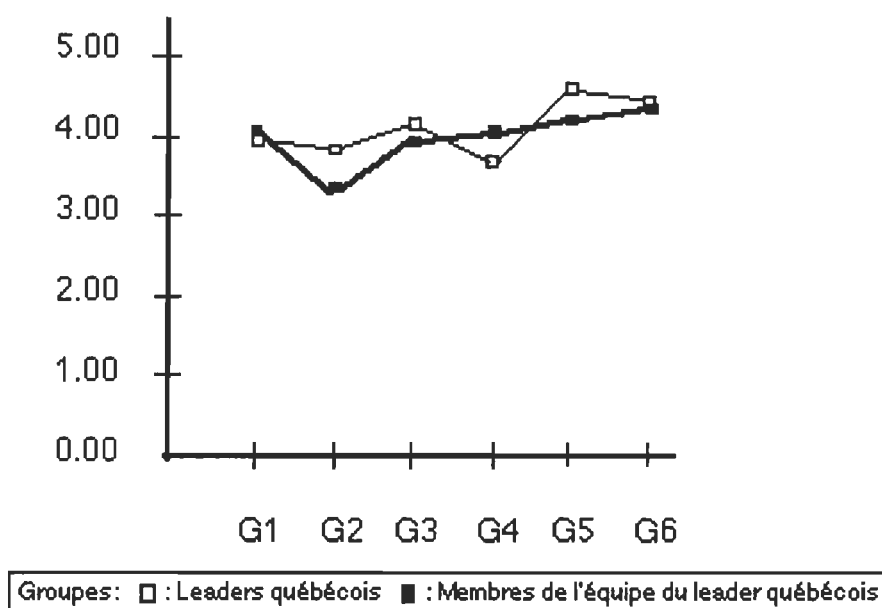
### 3- Les comportements envers les gens

Le thème des **comportements envers les gens** a été inséré et interprété de plusieurs façons ou partiellement abordé à travers les différents modèles de leadership "transformatif". Il n'en demeure pas moins important car l'école est principalement composée de gens qui travaillent pour des gens.

La figure 9 et le tableau 14 présentent la moyenne des résultats des questions du QMFL concernant le thème des comportements envers les gens d'après les réponses des leaders et des membres de leur équipe de la région 04.

Cette figure et ce tableau montrent que les résultats des leaders de la région 04 se perçoivent entre 3.64 et 4.64 pour une moyenne de 4.17 et les membres de leur équipe obtiennent, eux, entre 3.37 et 4.37 pour une moyenne de 4.04.

Selon Roueche, Baker III et Rose (1989), si l'on recule un peu dans le développement de l'histoire du leadership, il est possible de reconnaître et de remarquer que certains éléments de situations mis à part le leader ou les



**Figure 9** Moyenne des résultats du MLFQ québécois pour le thème des comportements envers les gens

**Tableau 14**

Analyse des résultats des questions des leaders et des membres de son équipe concernant le thème des comportements envers les gens.

	#	questions QMFL québécois	Leaders	Membres
G1	12	Le leader comprend le caractère, les sentiments et les valeurs morales des membres de l'organisation.	4.00	4.11
G2	31	Le leader récompense d'un façon contingente l'effort et la performance des membres de l'organisation.	3.91	3.37
G3	27	Le leader démontre du respect envers les différences individuelles.	4.27	4.00
G4	8	Le leader est capable d'accommoder les besoins individuels.	3.64	4.07
G5	18	Le leader valorise les étudiants et considère leurs besoins.	4.64	4.33
G6	5	Le leader recherche et valorise l'opinion des autres.	4.55	4.37
<b>6 éléments</b>			<b>4.17</b>	<b>4.04</b>

membres de l'équipe, font changer la façon d'exercer un leadership. Autrefois, la culture organisationnelle mettait l'accent sur le processus administratif et très peu sur le développement de la personne à l'intérieur de la structure organisationnelle. Maintenant, cette complexe interaction dans la structure organisationnelle concernant la philosophie et les valeurs a été découverte comme un élément des plus important où le leader joue un rôle de premier plan au niveau de la formation et de la perpétuation des buts fixés (Peters et Waterman (1982), Koproski (1983), Peters et Austin (1985), Schein (1985), et Roueche et Baker (1987). Le leader selon Schein (1985) après avoir inventé, sensibilisé et développé avec un même groupe la façon de résoudre et de s'adapter aux problèmes extérieurs et intérieurs, a la responsabilité de veiller à ce que chacun enseigne aux nouveaux membres la façon de percevoir, de penser et de se sentir capable d'assumer ces problèmes.

La figure 9 et le tableau 14 montrent que le plus haut score chez les leaders québécois est: (G5) **le leader valorise les étudiants et considère leurs besoins** (4.64) et que leur moyenne des résultats le plus bas est: (G4) **le leader est capable d'accommoder les besoins individuels** (3.64).

L'explication de (G5) corrobore les résultats du thème de la vision où la première préoccupation ou raison pour laquelle les leaders initient les projets soit pour se valoriser eux et les étudiants. Selon l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989), la grande majorité des écoles essaie de placer l'importance sur les besoins de la communauté. Les leaders "transformatifs" questionnés ont aussi rajouté qu'ils ne doivent pas oublier la relation avec la vision et la valorisation des besoins des étudiants et du personnel qui la dessert pour s'assurer un milieu productif.

Pour l'explication du score (G4), cette question semble poser du côté opposé. Les membres interviewés ont rapporté que les leaders ont originellement mis leur vision en action pour accommoder les besoins

individuels des étudiants et assez souvent de leurs collègues. Le leader va au bout de son projet pour une majorité de répondants, il peut aider les sceptiques à y adhérer mais il ne prétend pas pouvoir accommoder les besoins individuels de tous ses partenaires ou étudiants.

La figure 9 et le tableau 14 indiquent que le plus haut score chez les membres de l'équipe est: (G6) **le leader recherche et valorise l'opinion des autres** (4.37) et que le moins haut résultat est: (G2) **le leader récompense de façon contingente l'effort et la performance des membres de l'organisation** (3.37).

Pour expliquer le résultat (G6), Roueche, Baker III et Rose (1989) et six des membres de l'équipe interrogés rapportent qu'une erreur est commise lorsqu'on essaie de rendre les gens heureux sans les respecter. Respecter quelqu'un signifie que les gens sont prêts à travailler fort pour quelque chose qu'ils comprennent, partagent et respectent. De plus, les membres interrogés ajoutent que cette étape permet au leader de vérifier et d'augmenter la qualité du travail(projet) à accomplir.

Les résultats moins élevés concernant la question (G2) chez les membres de l'équipe peut s'expliquer par le fait que cette question ne spécifiait pas de quelle sorte de récompense il s'agissait. La plupart des répondants du questionnaire ont spécifié que le leader les encourageait souvent verbalement mais rarement matériellement. Roueche et Baker (1987) démontrent qu'une structure de récompenses est nécessaire pour maintenir un climat d'excellence. Ils rapportent aussi que le renforcement positif en plus d'être une théorie classique de conditionnement des comportements est le plus fort moyen disponible à quelqu'un pour influencer d'autres personnes.

#### 4- Les comportements pour motiver

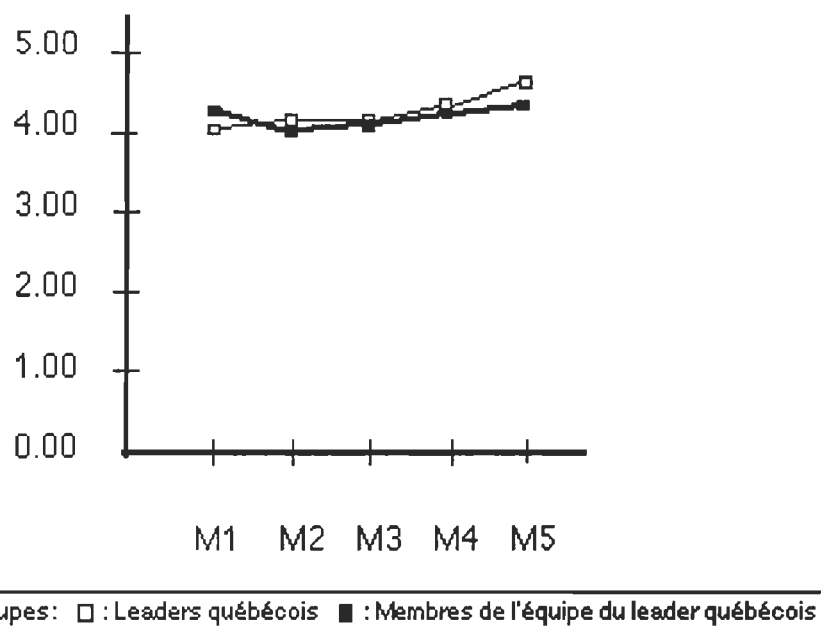
Le thème des **comportements pour motiver** a été repris directement et indirectement par tous les auteurs du leadership "transformatif". Ce thème arrive au premier rang d'importance chez les répondants québécois alors que les résultats des leaders de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) le classe au quatrième rang sur cinq quant à l'importance. (voir le tableau 20)

La figure 10 et le tableau 15 présentent la moyenne des résultats des questions du QMFL concernant le thème des comportements pour motiver d'après les réponses des leaders et des membres de leur équipe de la région 04.

Cette figure et ce tableau donnent une moyenne des résultats de 4.37 pour leaders et de 4.26 pour les membres de leur équipe. Les résultats des leaders au thème de la motivation varient entre 4.09 et 4.64 et entre 4.11 et 4.41 pour les membres de leur équipe.

Selon la figure 10 et le tableau 15, un des membres de l'équipe interrogé explique les hauts résultats de (M5) **le leader inspire les autres à se surpasser à travers les éloges et les contrôles** (4.64 et 4.41) par le fait qu'il avoue avoir été en mesure d'assumer la relève du projet, lors du départ du leader, grâce à la confiance en soi qu'il avait développé en travaillant en collaboration avec le leader du projet. De plus, Gardner (1987) rapporte que plus le leader encourage les membres de son équipe à développer leur initiative, plus le leader prépare ses membres à survivre à son départ.

Par contre, les membres interrogés expliquent le plus faible résultat de (M1) **le leader est capable de motiver les autres à embarquer et à agir** (4.09) par le fait que le leader ne consacre pas beaucoup de temps et d'énergie à les motiver car ceux-ci se sont joint à lui volontairement et parce qu'ils



**Figure 10** Moyenne des résultats du MFLQ québécois pour le thème des comportements pour motiver

**Tableau 15**

Analyse des résultats des questions des leaders et des membres de son équipe concernant le thème des comportements pour motiver

	#	questions QMFL	<u>Leaders</u>	<u>Membres</u>
M1	24	Le leader est capable de motiver les autres à embarquer et à agir.	4.09	4.37
M2	30	Le leader encourage les autres à user de leur créativité.	4.18	4.11
M3	10	Le leader est capable d'encourager les autres à se perfectionner.	4.46	4.11
M4	14	Le leader motive les autres à travers la clarification des buts à atteindre.	4.46	4.30
M5	2	Le leader inspire les autres à se surpasser à travers les éloges et les contrôles.	4.64	4.41
<b>5 éléments</b>			<b>4.37</b>	<b>4.26</b>

avaient une grande confiance en ce leader depuis des années. Les membres de son équipe sont aussi des personnes spécifiquement choisies par le leader.

Concernant les résultats les plus faibles chez les membres de l'équipe (M2-M3, (M2) **le leader encourage les autres à user de leur créativité** (4.11) et (M3) **le leader est capable d'encourager les autres à se perfectionner** (4.11). Roueche, Baker III et Rose (1989) rapportent que l'importance qu'accordent les leaders au thème de la motivation varie mais qu'en général ceux-ci encouragent les membres à se respecter, à reconnaître et à conserver une attitude positive, à promouvoir la créativité, à prendre des risques pour défier l'inconnu plutôt qu'encourager le scepticisme et l'échec. Selon les réponses de plusieurs membres interrogés, le projet demande tellement d'énergie aux leaders que les propos des questions (M2-M3) ne sont pas complètement absents mais pas prioritaires.

## 5- Les valeurs

Le thème des **valeurs** a été repris et traité à mots couverts par Bennis et Nanus (1985), Bass (1985,1990), Kouzes et Posner (1987), Tichy et Devanna (1986, 1990), Locke (1991) et Roueche, Baker III et Rose (1989) concernant leur modèle de leadership "transformatif". Ce dernier thème, les valeurs, arrive deuxième sur cinq quant à son importance selon les résultats des leaders de l'étude québécoise et de Roueche, Baker III et Rose (1989). (voir tableau 20)

La figure 11 et le tableau 16 présentent la moyenne des résultats des questions du QMFL concernant le thème des valeurs d'après les réponses des leaders et des membres de leur équipe de la région 04.



Cette figure et ce tableau indiquent une moyenne des résultats chez les leaders de 4.30 et de 4.10 chez les membres de leur équipe. Les leaders ont obtenu des résultats entre 3.82 et 4.73 et les membres de l'équipe ont obtenu des résultats entre 3.33 et 4.67 concernant le thème des valeurs.

Les résultats des moyennes des questions de la figure 11 et du tableau 16 qui ont atteint le plus haut score chez les leaders sont: (A3) **le leader exige un haut code de comportements d'éthique professionnel**( 4.73) et (A5) **le leader établit la confiance et la franchise à travers les comportements** (4.73) et le plus faible score pour les leaders et les membres de leur équipe est: (A7) **le leader dirige en agissant personnellement comme il le demande**(3.82 et 3.33).

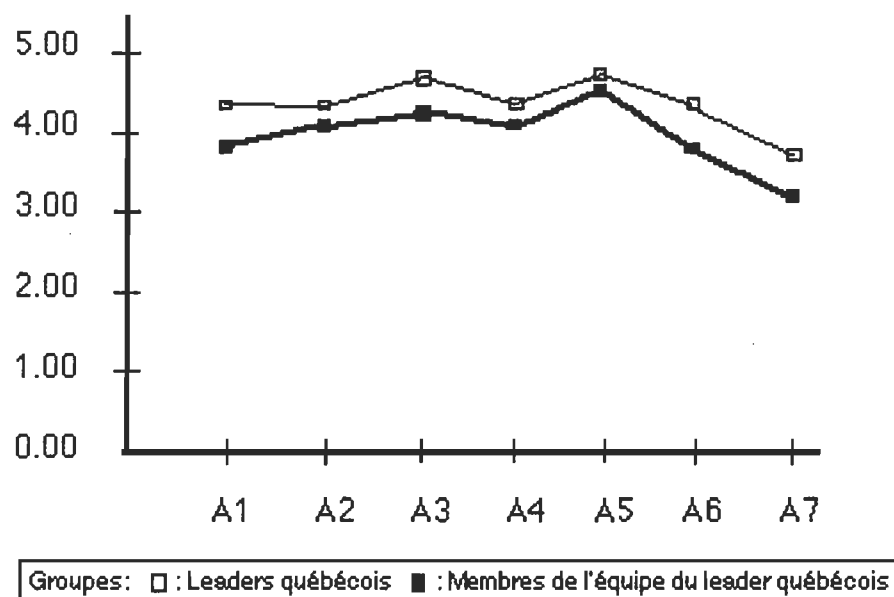
Concernant les résultats (A3 et A5), Roueche, Baker III et Rose (1987) rapportent que les leaders se comportent selon les valeurs de base de l'organisation non pas pour commander ou forcer les autres à se soumettre aux valeurs mais pour influencer ou inspirer ceux-ci. Par une telle attitude, les leaders cherchent à créer un environnement qui permet d'utiliser le maximum de potentiel des ressources humaines et matérielles pour réaliser la mission et les buts de l'organisation.

Les membres interviewés ont rapporté que la clé de l'excellence réside en deux principes importants :

- la clarification et l'engagement des membres au système de valeurs de l'organisation;
- et l'instauration d'un climat de confiance et de franchise à travers les comportements mentionnés par plusieurs, sous le terme d'intégrité.

Certains membres interrogés expliquent le résultat (A7) par le fait que le leader ne voulait et ne souhaitait pas leur montrer comment faire, parce qu'il

avait minutieusement choisi les membres de son équipe et qu'il avait complètement confiance en leur façon de faire leur portion du projet.



**Figure 11** Moyenne des résultats du MFLQ québécois pour le thème des valeurs

**Tableau 16**

Analyse des résultats des questions des leaders et des membres de leur équipe concernant le thème des valeurs.

	#	question du MFLQ	Leader	Membres
A1	26	Le leader démontre de l'engagement à l'élargissement du développement intellectuel des autres.	4.27	3.93
A2	7	Le leader démontre de l'engagement à la qualité du développement intellectuel des autres.	4.27	4.19
A3	1	Le leader exige un haut code de comportements d'éthique professionnelle.	4.73	4.41
A4	17	Le leader démontre un jugement logique à travers son comportement professionnel.	4.18	4.26
A5	21	Le leader établit la confiance et la franchise à travers ses comportements personnels et professionnels.	4.73	4.67
A6	34	Le leader emploie l'humour pour motiver et inspirer les autres.	4.09	3.89
A7	13	Le leader dirige en agissant personnellement comme il le demande.	3.82	3.33
<b>7 éléments</b>			<b>4.30</b>	<b>4.10</b>

D'après les résultats précédents existe-t-il d'autres dimensions à développer pour aider cette étude à mieux cerner les deux buts visés ?

Cette étude vise deux buts. Premièrement, elle veut analyser les comportements communs des leaders québécois reconnus dans le domaine scolaire public de la région 04 et deuxièmement, elle veut vérifier si les leaders scolaires québécois utilisent en tout ou en partie le modèle de leadership "transformatif" de Roueche, Baker III et Rose (1989).

Cette étude veut savoir si les gens qui étaient cotés haut ou s'étaient cotés haut pour un thème, étaient ou s'étaient cotés haut pour tous les autres thèmes.

Pour mieux analyser les comportements des leaders québécois, existe-t-il des inter-corrélations entre les cinq thèmes choisis.

Le tableau 17 montre le résultat des leaders et des membres de leur équipe au sujet des relations statistiques entre les cinq thèmes du QMFL pour les québécois.

Les résultats des leaders du tableau 17 indiquent des corrélations entre -0.25 et 0.72 sur une échelle de -1.00 à +1.00 alors que les résultats de corrélation des membres de l'équipe sont entre 0.53 et 0.80. Toutes les corrélations des membres de leur équipe se révèlent positives ou ayant un rapport direct (elles sont significatives à 0.05), c'est-à-dire que chaque thème coïncide fortement avec les autres thèmes. En d'autres mots, les corrélations des membres de l'équipe sont plus proches de 1.00 et cela signifie que les membres de l'équipe ont perçu les cinq thèmes plus fortement inter-reliés que les leaders. Les résultats significatifs de ces derniers signifient qu'ils ne sont pas l'effet du hasard.

Les leaders ont perçu, eux, plus de différences entre les thèmes en d'autres mots ceux-ci ont perçu vraiment peu d'inter-corrélation entre les thèmes.

Est-ce que l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) a obtenu les mêmes résultats concernant l'inter-corrélation entre les cinq thèmes ?

**Tableau 17**

Tableau des inter-corrélations entre les thèmes du QMFL, résultats des leaders et des membres de l'équipe de l'étude québécoise.

a) Inter-corrélation entre les thèmes du QMFL , résultats des leaders de l'étude québécoise.

	vision	influence	gens	motivation	valeurs
influence	0.2187				
gens	-0.2472	0.2584			
motivation	0.3097	0.6376 *	0.2702		
valeurs	0.3108	0.5578	0.1441	0.7191*	
<b>TOTAL</b>	0.5123	0.8086 *	0.3566	0.8507 *	0.8284 *

b) Inter-corrélation entre les thèmes du QMFL, résultats des membres de l'équipe de l'étude québécoise.

	vision	influence	gens	motivation	valeurs
influence	0.7959 *				
gens	0.5312 *	0.6893 *			
motivation	0.7960 *	0.6772 *	0.5827 *		
valeurs	0.6498 *	0.7391 *	0.7411 *	0.5360 *	
<b>TOTAL</b>	0.8823 *	0.9330 *	0.8148 *	0.8222 *	0.8355 *

\* significatif  $p \leq 0.05$

Cette étude voulait savoir si les gens qui étaient cotés haut ou qui s'étaient cotés haut pour un thème, étaient ou s'étaient cotés haut pour tous les autres thèmes.

Le tableau 18 montre le résultat des relations statistiques entre les cinq thèmes du QMFL de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989).

**Tableau 18**  
Tableau des inter-corrélations entre les thèmes du QMFL,  
résultats des leaders et des membres de l'équipe  
de l'étude Roueche, Baker III et Rose (1989).

a) Inter-corrélation entre les thèmes du QMFL, résultats des leaders de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989).

	vision	influence	gens	motivation	valeurs
influence	0.5593				
gens	0.6166	0.4006			
motivation	0.6278	0.8480	0.5148		
valeurs	0.4960	0.6824	0.5445	0.7733	
<b>TOTAL</b>	<b>0.7983</b>	<b>0.8580</b>	<b>0.7194</b>	<b>0.9227</b>	<b>0.8378</b>

b) Inter-corrélation entre les thèmes du QMFL, résultats des membres de l'équipe de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989).

	vision	influence	gens	motivation	valeurs
influence	0.7998				
gens	0.7669	0.8309			
motivation	0.7960	0.8833	0.8740		
valeurs	0.7571	0.8480	0.8978	0.8998	
<b>TOTAL</b>	<b>0.8785</b>	<b>0.9344</b>	<b>0.9400</b>	<b>0.9597</b>	<b>0.9507</b>

Les résultats des leaders du tableau 18 indiquent des corrélations entre 0.40 et 0.77, sur une échelle de -1.00 à +1.00 alors que les résultats de corrélation des membres de l'équipe se situent entre 0.76 et 0.90. Toutes les corrélations se révèlent positives ou ayant un rapport direct (elles sont toutes significatives à 0.01), c'est-à-dire que chaque thème coïncide fortement avec les autres thèmes. En d'autres mots, les corrélations des membres de l'équipe sont plus proches de 1.00 et cela signifie que les membres de l'équipe ont perçu les cinq thèmes plus fortement inter-reliés que les leaders. Les leaders ont perçu plus de différences entre les thèmes que les membres des équipes mais en général tout le monde a perçu beaucoup d'inter-corrélation entre les thèmes.

Les leaders québécois démontrent un profil de corrélations différent et pas nécessairement significatif par rapport aux résultats des études sur le leadership répertoriées au chapitre deux car les leaders québécois choisis n'occupaient pas nécessairement un poste administratif et ils ont dû user de différents moyens pour réaliser leur projet. Un des membres interrogé rapporte que ceux-ci doivent user de beaucoup d'imagination, de tenacité et de stratégie pour aller décrocher le pouvoir et le budget nécessaire à la réalisation de leur projet.

La cohérence de la structure des projets québécois se remarque par l'ensemble des résultats significatifs chez les membres de leur équipe.

Dans le cadre de cette étude, les leaders et les membres de leur équipe québécois ont été invités à exprimer leur perception sur un ensemble d'indicateurs du leadership "transformatif". Il paraît approprié ici de se demander s'il y a une différence significative, c'est-à-dire qui n'est pas le fruit du hasard, entre la perception générale des leaders et celle des membres de leur équipe? Pour répondre à cette question, il a fallu faire appel à un outil particulier: le test "F".

Le test "F", de technique statistique, permet de comparer directement les réponses fournies par le groupe de leaders avec celles du groupe des membres de leur équipe et d'identifier les différences significatives entre ces groupes. Quand les probabilités sont significatives à 0.05 ou moins, il est possible d'avancer, avec une marge d'erreur d'au plus 5%, que les positions des deux groupes de personnes sont assez différentes et qu'elles ne sont pas le fruit du hasard.

Le tableau 19 présente les résultats de ce test "F" pour l'étude québécoise.

**Tableau 19**  
Distribution des résultats du test "F" en fonction  
des thèmes du leadership "transformatif" et de la perception  
des leaders et des membres de l'équipe de l'étude québécoise

Thèmes	Groupes	Résultats	F	Prob. > F
Vision	leaders membres	4.12 4.23	1.82	0.3224
Attitudes pour influencer	leaders membres	4.29 1.19	3.33	0.0510
Attitudes envers les gens	leaders membres	4.17 4.06	2.92	0.0794
Attitudes pour motiver	leaders membres	4.33 4.28	2.18	0.1970
Valeurs	leaders membres	4.33 4.11	1.40	0.4695

**\* significatif  $\leq 0.05$**

Si on examine le tableau 19, on constate que dans l'ensemble, les leaders et les membres de leur équipe de la région 04 ne semblent pas se distinguer dans leur perception du leadership "transformatif", bien qu'en général les leaders aient tendance à s'attribuer une cote plus forte.

Existerait-il un lien de collégialité, en d'autres mots, un lien étroit de complicité et d'échange, entre les leaders et les membres de leur équipe ? Roueche, Baker III et Rose (1989) et les membres québécois interrogés rapportent que le leader "transformatif" n'est pas un style de leadership luttant pour l'autorité, il se veut plutôt un superviseur qui permet à chacun des membres de son équipe de s'épanouir, de se sentir important et partie intégrante de l'organisation.

Est-ce que les moyennes des résultats par thèmes des questions du MFLQ des québécois sont comparables aux moyennes des résultats de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) ?

Le tableau 20 présente ces résultats pour les leaders et des membres de l'équipe québécoise et de l'étude de Roueche, Baker III et Rose(1989).

**Tableau 20**

Moyennes des résultats des questions du QMFL pour chaque thème de l'étude québécoise(Qc) et de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (RBR,1989).

Moyenne par thèmes	LeaderQc	Membre équipeQc	LeaderRBR	Membre équipeRBR
Vision	4.12	4.21	4.52	4.56
Attitudes pour influencer	4.28	4.17	4.33	4.34
Attitudes envers les gens	4.17	4.04	4.41	4.36
Attitudes pour motiver	4.37	4.26	4.37	4.39
Valeurs	4.30	4.10	4.48	4.46
<b>Moyenne</b>	<b>4.25</b>	<b>4.16</b>	<b>4.22</b>	<b>4.22</b>

Le tableau 20 montre que les leaders québécois se sont cotés plus hauts que les membres de leur équipe alors que chez l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989), ils ont la même moyenne. Le tableau 20 ne montre pas de grandes différences de moyennes entre les perceptions des leaders et des membres de leur équipe pour les deux études et entre chacun des



thèmes du questionnaire du QMFL. Est-ce que les leaders et les membres de leur équipe fonctionnent selon les mêmes priorités dans les deux études précédentes ?

**Tableau 21**  
Le tableau du plus haut et du plus bas score  
pour chacun des thèmes de l'étude RBR et Qc

**Le score le plus haut**

Thèmes	LeadersRBR		MembresRBR		LeadersQc		MembresQc	
	Items	Scores	Items	Scores	Items	Scores	Items	Scores
Vision	V3	4.69	V3	4.73	V7	4.73	V7	4.56
Influence	I1	4.79	I8	4.76	I9	4.91	I2	4.59
Gens	G1	4.81	G4	4.55	G5	4.64	G6	4.37
Motivation	M2	4.48	M5	4.48	M5	4.64	M5	4.41
Valeurs	A1	4.98	A1	4.84	A3-5	4.73	A5	4.67

**Le score le plus bas**

Thèmes	LeadersRBR		MembresRBR		LeadersQc		MembresQc	
	Items	Scores	Items	Scores	Items	Scores	Items	Scores
Vision	V1	4.35	V1	4.33	V2	3.64	V2	3.93
Influence	I2	3.81	I2	3.70	I5	3.18	I5	3.26
Gens	G6	4.02	G6	3.98	G4	3.64	G2	3.37
Motivation	M1	4.21	M1	4.21	M1	4.09	M2-3	4.11
Valeurs	A2	4.17	A2	4.25	A7	4.82	A7	3.33
<b>Moyenne</b>		<b>4.42</b>		<b>4.42</b>		<b>4.20</b>		<b>4.06</b>

Le tableau 21 montre la liste de tous les plus hauts et les plus bas scores pour chaque thème ainsi que l'item correspondant. Les américains avec deux moyennes de 4.42 ont pratiquement observé les mêmes phénomènes alors que les leaders québécois avec une moyenne de 4.20 et de 4.06 pour les membres de l'équipe, dégagent l'optimisme des leaders québécois au sujet de leur organisation.

**Item qui a obtenu la plus haute signification pour l'étude de RBR**

26. (A1): Démontre de l'engagement à l'élargissement du développement intellectuel des autres.

**Item qui a obtenu la plus haute signification pour l'étude québécoise**

29. (I9): Est très énergique lorsque la situation demande de passer à l'action.

**Item qui a obtenu la plus basse signification pour l'étude de RBR**

11. (I2): Est caractérisé par un désir pour l'action.

**Item qui a obtenu la plus basse signification pour l'étude québécoise**

9. (I5): Permet aux membre de l'organisation d'influencer ses valeurs.

D'après les résultats précédents quel est le modèle de leadership "transformatif" scolaire québécois de la région 04?

#### 4.1 Vers un nouveau modèle des leaders à succès

Cette étude vise deux buts: vérifier si les leaders scolaires québécois utilisent en tout ou en partie le modèle de leadership "transformatif" de Roueche, Baker III et Rose (1989) et analyser le comportement des leaders québécois reconnus dans le domaine scolaire public de la région 04.

En ce qui concerne les résultats au sujet de l'utilisation en tout ou en partie du modèle de Roueche, Baker III et Rose (1989), le plus faible résultat aux questions de l'étude québécoise se situant en moyenne à 3.18 sur une échelle de 5, la moyenne des résultats par thème se situant entre 4.04 et 4.37 sur une échelle de 5 et la moyenne au total des thèmes se situant à 4.25 pour les leaders et à 4.16 pour les membres de leur équipe, il est alors possible de conclure que le modèle de leadership "transformatif" de Roueche, Baker III et Rose (1989) est utilisé par les leaders du domaine

scolaire public de la région 04. Seulement la priorité des thèmes diffère probablement à cause d'une différence de culture et de conditions de travail. Le tableau 20 démontre clairement que les leaders de la région 04 se préoccupent davantage du thème des comportements pour motiver le personnel plutôt que du choix du thème de la vision comme le montre l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989).

Les résultats de l'étude québécoise corroborent dans l'ensemble avec le contenu des modèles des études recensés au chapitre deux: Bennis et Nanus (1985), Bass (1985,1990), Kouzes et Posner (1987), Tichy et Devanna (1986,1990), Locke (1991) et Roueche, Baker III et Rose (1989). L'étude québécoise a retrouvé la même base que l'étude de Bennis et Nanus (1985), où dans toute organisation, l'absence ou l'inefficacité du leadership, résulte au mieux, au statu quo et au pire, à la désintégration de l'organisation. Les leaders québécois choisis ont donc préféré agir, plutôt que d'attendre que peut-être le temps change les choses pour eux. La nécessité de développer des leaders capables de transformer la culture et les stratégies d'une organisation, ne tient pas du détail mais d'une nécessité pour assurer la survie de toute organisation.

Suite aux analyses des comportements des leaders québécois de la région 04 précédentes, il est possible de tracer un modèle de leadership scolaire québécois de la région 04.

Ce modèle se divise en trois parties: la vision, l'implantation de la vision et l'institutionnalisation de la vision

La figure 12 de la page suivante présente le modèle:



**Figure 12.** Vers un modèle de leadership scolaire québécois.

### 1-La vision

La vision chez les leaders scolaires québécois naît après que ceux-ci aient détecté, analysé et parfois même vécu une atmosphère de travail pénible et lourde pendant quelques mois ou mêmes quelques années. Ces vaillantes personnes se documentent et cherchent inlassablement dans le passé, le présent et le futur du domaine général, du domaine scolaire et de l'organisation, une façon de trouver une solution, car pour eux, tout problème a une solution. Souvent après quelques temps de recherche, de consultations et de structuration, naît leur vision. La vision des leaders québécois se concrétise souvent par un projet comprenant des objectifs généraux, terminaux et créatifs du Ministère de l'Éducation souvent difficilement réalisables en classe. Ces leaders n'instaurent pas leur projet dans le but d'augmenter le travail des participants mais surtout pour les aider à travailler de façon plus intelligente à l'atteinte de leurs buts. (Bennis et Nanus, 1985)

Si le leader ne se sent pas assez administrateur pour structurer et dynamiser son projet, il s'entoure normalement en moyenne de 2.45 personnes qui comblent ses faiblesses ou son projet ne voit tout simplement

pas le jour sous sa gouverne. Le leader choisi très méticuleusement ses partenaires. Les membres de son équipe doivent aimer le travail bien fait, être des personnes fiables en toute occasion et aimer faire leur part du travail. Souvent les membres de son équipe acceptent le poste parce qu'ils connaissent le leader depuis des années ou parce qu'ils sont certains de la valeur et de la confiance qu'ils peuvent avoir en ce leader sinon ils refusent le poste.

Une planification et une stratégie adéquate et complète du projet prévoyant jusqu'à des solutions de rechange est essentielle, vitale et permet au leader de garder le cap pendant les tempêtes.

Pendant la structuration de son projet le leader doit voir à sensibiliser les instances supérieures de la commission scolaire ainsi que son entourage à son projet. Si le leader ne prépare pas convenablement l'entourage à son nouveau projet, celui-ci risque de prendre énormément de temps à démarrer ou même ne jamais fonctionner faute d'informations aux personnes intéressées. Concernant la commission scolaire, si elle retarde les délais d'acceptation du projet, le leader cherche normalement son pouvoir de réalisation dans son entourage intérieur (collègues) ou extérieur (commanditaires) et (ou les parents). Le leader doit se préoccuper du bon "timing" de la mise en marche de son projet, une trop grande vitesse d'apparition d'un projet pouvant être perçue comme un manque de sérieux de celui-ci alors qu'une trop longue planification peut signifier la trop grande complexité et un manque de dynamisme de celui-ci.

## **2-L'implantation de la vision**

Le leader, dès le début, fait sentir à tous les participants qu'ils sont des personnes privilégiées de faire partie de ce projet, en définissant précisément et clairement les règles, les avantages et les perspectives de faire partie de ce projet. Tout au long du projet, le leader vérifie, clarifie,

encourage la confiance et la franchise et motive les participants et les membres de son équipe dans leur engagement. L'encouragement étant l'arme la plus puissante pour rassurer chacun dans son cheminement (Roueche, Baker III et Rose, 1989). Cette étape demande aussi beaucoup de détermination et de courage au leader, pour qu'il veille à garder son enthousiasme envers son projet en tout temps et circonstance.

Pendant cette période, le leader recherche inlassablement à optimiser les moyens de mettre son projet en valeur c'est-à-dire le plus visible possible aux yeux de tout le monde. Il recherche aussi sans cesse l'implication de nouveaux commanditaires pour promouvoir et ainsi étendre la portée de son projet. Il est très important au cours de cette étape que le leader informe les membres de son projet avant les médias de tout développement. Cette attitude augmente l'appartenance des membres au projet et les rend important de se dévouer pour une telle organisation.

(Tichy et Devanna, 1987, 1990)

Le leader donne l'exemple en tout temps. Si le leader veut un rendement de 100%, il doit commencer par le donner lui-même avant de l'exiger des autres. (Liontos, 1992)

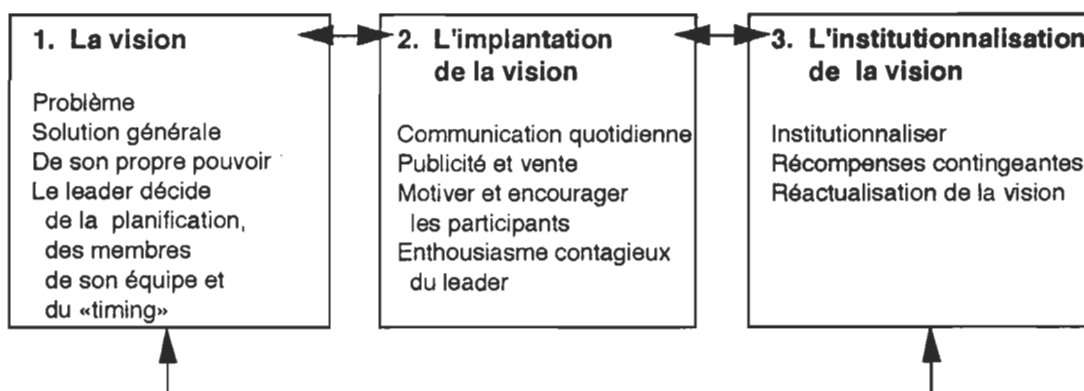
### **3-L'institutionnalisation de la vision**

Cette étape prévoit faire reconnaître le projet comme étant une partie essentielle de l'organisation dont toute la Commission scolaire est fière. Le leader doit aussi au cours de cette étape retourner les mérites à ses participants, pour augmenter leur fierté, leur appartenance et leur engagement au projet.

Par ailleurs, le leader doit aussi prévoir et planifier des innovations au projet déjà existant pour suivre l'évolution du marché, de la technologie et de la

société. Le leader doit trouver le(s) moyen(s) concret(s) de réactualiser la vision pour assurer la survie de son projet. (Locke, 1991)

Le nouveau modèle des leaders reconnus synthétisé final se présente comme la figure 13, suivante.



**Figure 13.** Nouveau modèle des leaders scolaires reconnus de la région 04

En somme ce chapitre a présenté l'analyse des perceptions des leaders à succès de la région 04 et des membres de leur équipe recueillie d'après les questionnaires de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989). Ces résultats ont été comparés entre les deux études. Dans un deuxième temps, suite à ces résultats, il a été proposé un modèle théorique pour le domaine scolaire québécois public de la région 04.

D'après les résultats de l'étude québécoise, les leaders scolaires québécois de la région 04 utilisent le modèle de leadership "transformatif" de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) pour mener leur projet avec succès.

Le chapitre suivant présentera la conclusion et les implications sur le plan théorique, de la recherche et de la pratique.

## **CHAPITRE 5**

### **RÉSUMÉ ET CONCLUSIONS**



Ce chapitre a pour but de décrire les principales étapes, de présenter les résultats et de donner quelques implications sur le plan théorique, de la recherche et de la pratique concernant cette recherche.

## 5.0 Résumé et conclusions

Depuis une trentaine d'année, le perfectionnement technologique et industriel a souhaité que le domaine scolaire revise de façon exhaustive et continue ses programmes. L'étude de la Commission "Nation at Risk", en 1983, aux Etats-Unis et le communiqué "Education Express", en 1991, du ministère de l'Éducation du Québec révèlent très clairement, d'après des études statistiques, le manque de connaissances des élèves finissants des écoles secondaires pour répondre aux besoins de l'industrie et de la société.

Il y a pourtant des écoles qui remportent du succès. Quel est leur secret ?

Au Québec, les chercheurs remarquent que ces écoles qui remportent du succès possèdent un leader qui a eu l'idée qu'à tout problème, il existe une solution, et ces écoles fonctionnent selon un ou des projet(s) éducatif(s). Ces leaders fonctionnent selon la philosophie de Tolstoï à propos des familles où: "Toutes les familles heureuses se ressemblent, tandis que chaque famille malheureuse l'est à sa manière" (Bennis et Nanus, 1985,p.183). Ces leaders sont persuadés que leur projet est une des façons sûres de travailler intelligemment pour un plus grand bien-être personnel et collectif.

Cette étude vise deux objectifs principaux:

- 1) vérifier si les leaders scolaires québécois utilisent en tout ou en partie le modèle de leadership "transformatif" de Roueche, Baker III et Rose (1989) et
- 2) connaître les comportements communs qui caractérisent les leaders québécois reconnus du milieu scolaire public de la région 04.

Pour répondre à ces deux objectifs, le second chapitre recense la théorie des principaux maîtres à penser, comme: Bennis et Nanus (1985), de Bass (1985,1990), de Kouzes et Posner (1987), de Tichy et Devanna (1987,1990), de Locke (1991) et de Roueche, Baker III et Rose (1989), au sujet d'un nouveau modèle de leadership nommé "transformatif" utilisé, développé et assurant le succès dans les organisations. Ce nouveau modèle de leadership, contrairement aux modèles précédents, ne cherche pas à prescrire des comportements à adopter selon les circonstances mais vise plutôt à apporter aux organisations une nouvelle philosophie pour tous les jours.

A travers l'analyse et la synthèse des modèles présentés au chapitre deux, celui qui s'avère des plus complets, celui qui repose le plus sur les grands noms du leadership "transformatif" et le seul qui ait été adapté et administré au personnel scolaire, fixe le choix du modèle à répliquer sur l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989).

Le troisième chapitre de la méthodologie explique le choix d'un instrument quantitatif et qualitatif, sa mise au point à l'aide d'un prétest et de la littérature, son élaboration, l'échantillonnage concernant 38 participants dont 11 leaders et 27 membres de leur équipe, l'administration de 100% des questionnaires distribués grâce aux rencontres effectuées avec chacun des leaders et des membres de leur équipe, la fidélité de

questions quantitatives de l'étude québécoise(QIL). Les résultats de ces questions ont permis de présenter l'ébauche du portrait d'un leader scolaire québécois.

Le quatrième chapitre compare les résultats et les analyses des réponses aux questionnaires(QMFL) obtenus de la part des leaders et des membres de leur équipe québécois et de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989). Suite à ces résultats et analyses, ce chapitre vérifie si les leaders québécois de la région 04 utilisent en tout ou en partie le modèle de leadership "transformatif" de Roueche, Baker III et Rose(1989) et présente l'ensemble des comportements communs des leaders qui réussissent en un nouveau modèle de leadership scolaire québécois de la région 04.

Pour faire suite au premier objectif du chapitre quatre concernant l'utilisation en tout ou en partie du modèle de leadership "transformatif" de Roueche, Baker III et Rose (1989) par les onze leaders québécois reconnus du domaine scolaire public de la région 04 pour mener à bien leur projet. L'étude a obtenu 3.18 en moyenne sur une échelle de 5 comme plus faible résultat à l'ensemble des questions de l'étude québécoise. La moyenne des résultats par thème se situant entre 4.04 et 4.37 sur une échelle de 5 et la moyenne au total des thèmes se situant à 4.25 chez les leaders et à 4.16 chez les membres de leur équipe, toujours sur une échelle de 5, il est alors possible de conclure que le modèle de leadership "transformatif" de Roueche, Baker III et Rose (1989) semble être utilisé par les leaders du domaine scolaire public de la région 04. Seulement la priorité des thèmes diffère possiblement à cause d'une différence de culture et de conditions de travail.

D'après les résultats de cette étude, il semble que les leaders québécois se préoccupent davantage du thème

- 1-des comportements pour motiver le personnel
- 2-des valeurs
- 3-des attitudes pour influencer
- 4-des attitudes envers les gens et
- 5-finalement du thème de la vision.

Il en est autrement en ce qui concerne les résultats des leaders de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989). Il semble que les leaders de cette étude se préoccupent davantage du thème

- 1-de la vision,
- 2-des valeurs,
- 3-des attitudes envers les gens,
- 4-des attitudes pour motiver et
- 5-finalement du thème des attitudes pour influencer.

Il semble possible de conclure que les leaders scolaires reconnus des deux études tentent en se fixant une vision, un plan d'action accompagné de multiples heures de travail, de dynamiser leur environnement scolaire. Peu importe le défi que ces leaders se fixent, ceux-ci semblent prêts à partir en mission.

Quel peut être, en synthèse, les comportements communs de ces leaders scolaires québécois ?

Cette étude a aussi comme objectif de décrire les comportements communs du leader québécois reconnus par son milieu. Cette synthèse se présente comme un nouveau modèle de leadership scolaire pour la région 04.

Ce modèle de leadership peut prendre place dans une organisation lorsque le leader a pris conscience qu'il lui suffit de voir à ce qu'il s'effectue la distribution d'énergie (pouvoir) nécessaire aux gens pour que l'organisation fonctionne. La deuxième loi de la thermodynamique explique le principe. Celle-ci rapporte que tout système physique laissé à lui-même, distribue l'énergie à sa façon et cela résulte toujours à un accroissement de l'entropie, diminuant ainsi l'énergie disponible pour le système. (Roberts, 1985) Cette loi physique laisse entrevoir qu'une organisation qui veut réussir, a besoin d'un leader qui voit à ce que l'énergie disponible (talents, pouvoirs, ressources,...) de l'organisation soit adéquatement et constamment utilisée pour empêcher l'accroissement de l'entropie au sein de l'organisation. Mais comment ?

Au Québec, cette étude remarque que les écoles qui remportent du succès ont des projets éducatifs et elles ont aussi à leur tête des leaders dit "transformatifs". Plus précisément, un leader "transformatif" est une personne qui crée une vision, l'implante et l'institutionnalise.

Il appartient alors au leader "transformatif" scolaire québécois de prévoir et de veiller à ce que chaque membre de l'organisation développe ses dons à son rythme en les guidant dans des projets inspirés de la **vision**. Toujours dans le but de permettre aux membres de l'équipe et aux étudiants, par cette nouvelle façon, de mieux se réaliser à l'école.

Pour le deuxième thème, **l'implantation de la vision**, le leader québécois doit voir à établir une communication facile et franche, prévoir la publicité interne et externe de son organisation, vérifier et encourager inlassablement la motivation des participants et finalement veiller surtout à maintenir son enthousiasme "contagieux".

Concernant le troisième et dernier thème, la première loi de la thermodynamique assurent que tout système fermé doit voir à garder une

énergie constante. Il reste alors au leader "transformatif" à **institutionnaliser** le respect, la confiance, la franchise en l'organisation, à établir un système de récompenses contingentes et finalement à veiller constamment à actualiser concrètement la vision par des projets de toute sorte.

En somme, les leaders québécois de cette étude semble utiliser le modèle de Rouéche, Baker III et Rose (1989) et cette étude a aussi structuré d'après les comportements communs des leaders québécois un nouveau de modèle de leadership scolaire pour la région 04. Il est à souhaiter que ce nouveau modèle puisse apporter un peu d'espoir pour aider le personnel scolaire à fonctionner de façon plus satisfaisante au sein des organisations scolaires de la région 04. Il semble cependant qu'il reste de multiples questions sans réponses. De quel ordre sont-elles ?

## 5.1 Implications

Les implications se veulent une projection de cette recherche québécoise sur l'avenir, autant au plan théorique, de la recherche et de la pratique.

### 5.1.1 Au plan de la théorie

A ce moment et suite à toute expérience vécue, il apparaît évident que l'énorme travail de recherche concernant le modèle de leadership "transformatif" scolaire de Rouéche, Baker III et Rose (1989), présenté au deuxième chapitre de ce mémoire, ait été d'une aide fort appréciable.

Il semble aussi indiscutable, les expériences le prouvent, que toute organisation scolaire qui veut réussir, s'applique dans un avenir très prochain à exiger les comportements et l'ouverture d'esprit caractéristiques d'un leader "transformatif".

Cette recherche a permis d'identifier clairement les comportements communs des leaders scolaires secondaires publics de la région 04 qui réussissent en termes de comportements observables, afin que les consultants puissent facilement s'approprier cette nouvelle philosophie.

Les leaders scolaires québécois reconnus de la région 04 semblent confirmer l'utilisation du modèle de leadership "transformatif" de Roueche, Baker III et Rose (1989) en ce qui concerne cette région francophone.

Ce modèle québécois renchérit et prolonge le modèle de leadership "transformatif" scolaire de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989).

#### 5.1.2 Au plan de la recherche

Cette étude se compose de 34 comportements observés chez les leaders reconnus. Il est sans doute recommandable d'être prudent sur la quantité de comportements communs caractérisant un leader "transformatif". Il va de soi qu'un certain nombre de comportements communs puissent être fixés mais sans limites précises.

Il est important que le modèle de leadership "transformatif" en plus de servir comme plan de carrières et d'évaluation du personnel, puisse être utilisé comme déclencheur ou moyen d'établir un programme de perfectionnement à des fins didactiques.

L'ordre des thèmes composant le modèle de leadership de l'étude de Roueche, Baker III et Rose (1989) ayant varié dans l'étude québécoise. L'application de ce nouveau modèle de leadership, devait être vérifié dans la région de référence avant d'être recommandé et appliqué. L'ordre d'importance des valeurs pouvant varier d'un milieu à un autre.

Suite à ces résultats, il pourrait être intéressant de vérifier combien de ces leaders reconnus ont réussi leur projet grâce ou sans l'aide de leur(s) supérieur(s). Cela pourrait peut être constituer une raison expliquant la variation de l'ordre des thèmes entre les deux études.

L'ancienne équipe régionale des Vieilles Forges n'ayant nommé que 14 leaders reconnus pour la région 04. Il pourrait être pertinent de se demander combien de personnes composant le personnel scolaire ont déjà eu un projet(une vision), mais qui ne sont jamais arrivés à le concrétiser ou se sont découragés avant d'essayer.

Considérant le fait que les leaders québécois semblent se préoccuper du thème de la vision au dernier rang sur cinq. Il pourrait être intéressant de vérifier depuis combien de temps ces leaders reconnus rêvent de leur projet.

Il est possible de retenir de la présente étude que ces leaders reconnus travaillent en moyenne très fort. Il pourrait être pertinent de se demander combien de temps en moyenne le projet de ces leaders reconnus prend pour devenir un succès ou disparaître.

D'après la présente étude, il semble possible de retenir qu'il n'existe pas une multitude de projets de cette sorte dans chaque région. Peut-il être bénéfique et sain de changer de milieu ou d'organisation pour réaliser le projet lorsque le milieu ne semble pas prêt au projet du leader ou peut-être que les chances de réussite du projet du leader sont plus grandes si le leader fait partie de l'organisation depuis longtemps.

Après l'échec de leur projet, il pourrait être intéressant de vérifier si ces leaders ont pensé à changer de carrière avant ou après avoir réaliser leur projet.



### 5.1.3 Au plan de la pratique

D'après les comportements communs vérifiés chez les leaders scolaires québécois qui réussissent, les leaders interviewés ont manifesté le désir que les comportements qu'ils ont appris par le moyen de l'erreur et de l'essai soient communiqués et fassent désormais partie des programmes de la formation des maîtres.

Cette étude peut sans doute aider les équipes de sélection à embaucher des professeurs (leaders) d'après ces critères et/ou ajuster leur système de promotion à ce profil.

Cette étude peut sans doute aider les organisations à évaluer leur personnel scolaire et ainsi l'aider à devenir des leaders "transformatifs" dans leur quotidien. L'étude ne souhaite pas que tout le monde deviennent des Martin Luther King ou des John F. Kennedy. Le charisme demeure exceptionnel chez les gens et il n'est pas une condition essentielle à l'exercice du leadership "transformatif".

## **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- Bass, Bernard M.(1985) Leadership and performance beyond expectations. The Free Press, New-York.
- Bass, Bernard M.(1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. Organizational Dynamics, Winter, vol. 18(3), pp. 19 à 31.
- Bass, Bernard M.(1990). Handbook of leadership. 3e édition, Bass et Stogdill's Free Press, New York.
- Bass, Bernard M.(1985). Leadership: Good, Better, Best. Organizational Dynamics, Winter, vol 13 (3), pp.26 à 40.
- Bennis,Warren et Nanus, Burt(1985).Diriger, les secrets des meilleurs leaders. Inter Editions.
- Bennis, Warren(1989). Why leaders can't lead? Jossey Boss publishers, San Francisco, London.
- Bennis, Warren et Nanus, Bert(1985). Leaders : The stratégies for taking charge. New-York : Harper et Row.
- Borg,Walter R.(1963).Educational Research an Introduction. David Mc Kay Company, Inc., New York, 418pp..
- Borg,Walter R. et Gall,Meredith D.(1989).Educational Research an Introduction. 5e édition, Longman, New York et London, 939pp..
- Brunet, Luc(1983).Le climat de travail dans les organisations. Les éditions Agence d"ARC, Inc., 110pp..
- Bulletin du Ministère de l'Education du Québec.(1991). Notre force d'avenir: L'éducation orientations 1991-1993. vol.8 , numéro spécial , septembre 7pp..
- Carraway, Cassandra Todd(1990). A Search for leadership. Leadership: What does it mean? , ERIC, 30 juillet, 34pp., ED 321 800.
- Center for Advancement of Pacific Education(1990). Developing Excellence in School Leadership: An Assessment of Principalsip in the Pacific Region. ERIC. 18pp.ED 324 830.
- Chance, Edward W.(1989). Developing Administrative Vision, ERIC, Mars, 17pp., ED 315 221.
- Hickson, Mark III(1987). revise Bennis, Warren et Nanus, Bert(1985). Leaders: The strategies for taking charge. New York: Harper et Row, Educational Administration quaterly, vol.23, #1, février, pp.103à 106.

- Kouzes, James M. et Posner, Barry Z.(1990). The leadership Challenge. Jossey Bass Publishers, San Francisco, Oxford.
- Laurin, Paul.(1989). Le pouvoir des administrateurs scolaires au Québec : La réalité. Association des cadres scolaires du Québec, Première édition, Québec, 282pp..
- Leclerc, Chantal(1986). A Nation at risk Analyse critique d'un petit rapport bien populaire. Vie Pédagogique, Mensuel #40, Janvier, pp.19 à 24.
- Legendre, Renald(1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. 2e édition, Guérin, Montréal.
- Leithwood, Kenneth A.(1992). The move toward transformational leadership. Educational leadership. Février.
- Liontos, Lynn Balster(1992). Transformational Leadership. ERIC, août.
- Locke, Edwin A. and Associates (1991). The essence of leadership. Lexington Books, New-York, Toronto.
- Murray, Frances et Feither, Fred C.(1989). An investigation of transformational leadership and organisational effectiveness in small college settings. ERIC. 31 mars , 30pp., ED 309 727.
- Neuliep, James W.(1991). Replication research in the social sciences. Sage publications, The international professional publisher, Newbury park, 517pp..
- Roberts, Nancy C.(1985). Transforming Leadership : A Process of collective action. Human relations, volume 38, numéro 11, pp.1023-1046.
- Roueche, John E. et Baker, George A. (1986). Profilling excellence in America's schools. American Association of school Administrators.
- Roueche, John E., and others.(1988). The community college president as transformational leader: A national study. Community, technical, and junior college journal, April-May, v58 n5, pp.48 à 52.
- Roueche, John E., and others.(1989). Shared vision: transformational leadership in american community colleges. American Association of community and Junior Colleges, ERIC. April , 337pp.,ED 307 013.
- Sagor, Richard D.(1992). Three Principal who make a difference. Educational Leadership, volume 49, 5(Février) 13-18, EJ 439 277.

Tichy, Noel M. et Devanna, Mary Anne(1990). The transformational leader., John Willey and sons, New York.

Tichy, Noel M. et Devanna, Mary Anne(1986). The transformational leader. Training and development journal, July, vol. 40(7), pp.27 à 32.

The National Commission on Excellence in Education(1983). A Nation at Risk: The impérative for Educational reforme. April, 65 pp..

Yukl, Gary(1989). Managerial leadership: A review of theory and research. Special issue: Yearly review of management. Journal of management, June, vol. 15(2), pp.251 à 289.

Yukl, Gary(1989). Leadership in organisations. Prentice Hall, New Jersey.

## ANNEXES

## Annexe 1

### Descripteurs des questions du QMFL du leadership "transformatif"

<u>Thèmes</u>	<u>#</u>	<u>questions</u>
V	6.	Je suis en mesure de conceptualiser un futur spécifique pour l'école/commission scolaire
	23.	Je me crois capable de choisir un futur allant dans le même sens que la vision déjà fixée par la Commission scolaire
	4.	Je prends les risques appropriés pour apporter du changement
	20.	J'adopte certaines lignes de conduite pour atteindre les buts fixés
	32.	Je suis capable de communiquer aux autres le sens de la mission
	28.	Je suis capable de faire partager aux membres une vision du futur
I	15.	J'ai un engagement profond envers le succès des étudiants
	3.	Je partage le pouvoir avec les membres en leur déléguant de l'autorité et les responsabilités appropriées.
	11.	Lorsque je discute avec mon équipe, mes interventions sont caractérisées par un désir pour l'action
	22.	Je fais tout ce qui est en mon pouvoir pour que les membres de mon équipe se sentent fiers grâce à la réalisation de leurs besoins et de leur tâche
	16.	Je suis capable d'impliquer les autres d'une façon appropriée lors des prises de décision
	9.	Je permets aux membres de l'organisation d'influencer ses valeurs
	25.	Je suis capable de faire travailler les membres de l'organisation ensemble pour résoudre des problèmes
	33.	Je suis capable de bâtir un réseau de communication efficace
	19.	Je démontre un grand besoin de rester visible et en relation avec les membres de l'organisation
	29.	Je suis très énergique lorsque la situation demande de passer à l'action
G	12.	Je comprends le caractère, les sentiments et les valeurs morales des membres de l'organisation
	31.	Je récompense de façon contingente l'effort et la performance des membres
	27.	Je démontre du respect envers les différences individuelles
	8.	Je suis capable d'accommoder les besoins individuels
	18.	Je valorise les étudiants et considère leurs besoins
M	5.	Je recherche et valorise l'opinion des autres
	24.	Je suis capable de motiver les autres à embarquer et à agir
	30.	J'encourage les autres à user de leur créativité
	10.	Je suis capable d'encourager les autres à se perfectionner
	14.	Je motive les autres à travers la clarification des buts à atteindre
A	2.	J'inspire les autres à se surpasser à travers les éloges et les contrôles
	26.	Je démontre de l'engagement à l'élargissement du développement intellectuel des autres
	7.	Je démontre de l'engagement à la qualité du développement des autres
	1.	J'exige un haut code de comportements d'éthique personnelle
	17.	Je démontre un jugement logique à travers son comportement professionnel
	21.	Etablis la confiance et de la franchise à travers les comportements pers. et prof.
	34.	J'emploie l'humour pour motiver et inspirer les autres
	13.	Je dirige en agissant personnellement comme je le demande

## Annexe 2

Trois-Rivières, 15 février 1993.

Cher monsieur,

Depuis une trentaine d'année, le perfectionnement technologique et industriel a exigé une revision continue et exhaustive du domaine scolaire. Les récentes recherches en éducation mentionnent le besoin d'un leadership pour réussir à répondre à tous ces changements technologiques et industriels. Nous avons donc examiné le leadership au niveau des **Ecoles Secondaires Américaines** et nous avons décidé de réaliser cette recherche au niveau des principaux leaders responsables du bon fonctionnement des **Ecoles Secondaires Publiques Québécoises**.

Vous avez été sélectionné parmi les leaders des écoles secondaires publiques de la région 04 comme étant un leader dynamique. Nous voudrions vérifier suite à votre expertise, comment vous avez réussi à influencer, à incruster les valeurs, les attitudes, les croyances et les comportements de votre entourage à votre projet.

Nous apprécierions votre coopération; celle-ci consisterait à remplir un questionnaire de 34 questions à choix multiples afin de mieux comprendre le leadership qui sera nécessaire au cours du 21<sup>e</sup> siècle. La responsable du projet vous téléphonera pour vérifier votre participation et fixer un rendez-vous.

Merci à l'avance !

Sincèrement,

Etudiante responsable du projet  
Marie-Claude Dupuis

Directeur du projet  
M. Paul Laurin, Ph. D.



Trois-Rivières, 15 février 1993.

Chère madame,

Depuis une trentaine d'année, le perfectionnement technologique et industriel a exigé une revision continue et exhaustive du domaine scolaire. Les récentes recherches en éducation mentionnent le besoin d'un leadership pour réussir à répondre à tous ces changements technologiques et industriels. Nous avons donc examiné le leadership au niveau des **Ecoles Secondaires Américaines** et nous avons décidé de réaliser cette recherche au niveau des principaux leaders responsables du bon fonctionnement des **Ecoles Secondaires Publiques Québécoises**.

Vous avez été sélectionné parmi les leaders des écoles secondaires publiques de la région 04 comme étant un leader dynamique. Nous voudrions vérifier suite à votre expertise, comment vous avez réussi à influencer, à incruster les valeurs, les attitudes, les croyances et les comportements de votre entourage à votre projet.

Nous apprécierions votre coopération; celle-ci consisterait à remplir un questionnaire de 34 questions à choix multiples afin de mieux comprendre le leadership qui sera nécessaire au cours du 21<sup>e</sup> siècle. La responsable du projet vous téléphonera pour vérifier votre participation et fixer un rendez-vous.

Merci à l'avance !

Sincèrement,

Etudiante responsable du projet  
Marie-Claude Dupuis

Directeur du projet  
M. Paul Laurin, Ph. D.

### Annexe 3

#### Questionnaire d'information du leader (QIL)

- Sujet :** L'objet de cet instrument est de découvrir votre façon d'influencer votre équipe de partenaires pendant leur travail et l'exercice de leurs responsabilités.
- Cadre :** La plupart des experts s'entendent sur le fait que le leadership par rapport à bien d'autres sujets est l'agent responsable d'un bon climat dans une école. Les réponses à vos questions seront très importantes pour nous aider à percevoir les qualités d'un leader qui influence les autres.
- Assomption :** Nous présumons que l'expression : "les membres de mon équipe" se définit comme étant les personnes qui ont directement affaire à vous dans leur travail.
- Instructions:** Vos réponses seront gardées anonymes et confidentielles. Tous les questionnaires remplis seront détruits après que les réponses auront été analysées.

Responsable du projet  
Marie-Claude Dupuis  
Tel.: (819) 228-3740  
Fax.: (819) 228-9969

## Questionnaire d'information du leader (QIL)

### Partie 1 - Renseignements généraux

1. De quel groupe d'âges faites-vous partie:

25 - 35 ans \_\_\_\_

36 - 45 ans \_\_\_\_

46 - 54 ans \_\_\_\_

55 - 64 ans \_\_\_\_

### Partie 2 - Etudes et expériences

1. Depuis combien d'années travaillez-vous à votre présent emploi ? \_\_\_\_

2. Pour combien d'écoles avez-vous travaillé comme enseignant ou administrateur : (Encerclez les bonnes réponses)

	Enseignant	Administrateur
Une	A	A
Deux	B	B
Trois	C	C
Plus de trois	D	D

3. Etes-vous le initiateur de ce projet éducatif ? Oui ou Non

4. Quel était le titre de la position que vous occupiez avant le commencement de votre projet.

Titre de la position : \_\_\_\_\_

Organisation : \_\_\_\_\_

Dates : De : \_\_\_\_\_ A : \_\_\_\_\_

Endroit : \_\_\_\_\_

5. Votre plus haut degré d'études complétées:

Bac : \_\_\_\_\_ Maîtrise : \_\_\_\_\_ Doctorat : \_\_\_\_\_

Autres (spécifiez) : \_\_\_\_\_

6. Identifiez l'activité, le sujet, la date et l'endroit de votre dernière participation à un cours, à une plénière, à un séminaire ou à un congrès.

Activité : \_\_\_\_\_

Sujet : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_ Endroit : \_\_\_\_\_

Comme participant ou comme conférencier : \_\_\_\_\_

### Partie 3 - Votre emploi du temps

1. En moyenne, combien d'heures par semaine passez-vous à l'école ( heures régulières de travail supposées ) ? \_\_\_\_\_hrs

2. En moyenne, combien d'heures par semaine passez-vous à l'école pour votre projet éducatif ( en dehors des heures régulières de travail supposés ) ? \_\_\_\_\_hrs

3. Présentez en pourcentage votre horaire hebdomadaire ? (concernant votre horaire de travail)

A la maison : \_\_\_\_\_ %

Au bureau : \_\_\_\_\_ %

En dehors du bureau mais à l'école : \_\_\_\_\_ %

En dehors de l'école mais pour l'école : \_\_\_\_\_ %

En dehors de votre travail (loisirs,...) : \_\_\_\_\_ %

**Total** **100 %**

4. Pendant une journée, à quoi ressemble votre horaire de travail? (Présentez en %)

Seul : \_\_\_\_\_ %

Avec une autre personne : \_\_\_\_\_ %

Avec plus de deux personnes : \_\_\_\_\_ %

**Total** **100 %**

5. Considérant votre emploi du temps au travail pendant la semaine, comment distribuez-vous votre temps selon les rôles ci-dessous ?

( Donnez un pourcentage approximatif )

I. A diriger et influencer les autres : \_\_\_\_\_%

II. A développer, disséminer et évaluer l'information : \_\_\_\_\_%

III. A planifier, prendre et évaluer des décisions : \_\_\_\_\_%

**Total** **100 %**

6. Dans l'accomplissement des principaux rôles de la question 5 ci-dessus, pouvez-vous estimer en pourcentage(%) le nombre d'heures par semaine que vous passez avec chacun des groupes suivants.

Enseignants : \_\_\_\_\_%

Etudiants : \_\_\_\_\_%

L'équipe administrative : \_\_\_\_\_%

Les membres de mon équipe : \_\_\_\_\_%

Contacts extérieurs pour le projet: \_\_\_\_\_%

Seul en ressourcement: \_\_\_\_\_%

**Total** **100%**

## **Annexe 4**

### **Questionnaire des multifacteurs des leaders scolaires (QMFL)**

**Version pour les écoles secondaires du Canada**

**Georges Baker III**

**John Roueche**

**Bob Rose**

**Forme A : Leader**

**March 1988**

**Première version traduite par**

**Marie-Claude Dupuis**

### **Questionnaire des multifacteurs des leaders scolaires (QMFL)**

#### **Forme A**

**Instructions :** Évaluez-vous d'après le questionnaire ci-dessous.  
Encerclez la lettre correspondant à la réponse qui  
représente le mieux votre perception et vos valeurs.

Vos réponses seront gardées anonymes et confidentielles. Tous les questionnaires remplis seront détruits après que les réponses auront été analysées.

### Forme A

1. Quand je travaille avec les membres de mon équipe, j'essaie d'appliquer les mêmes normes d'éthique professionnelle.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

2. A travers l'encouragement et les mises au point, j'influence les membres de mon équipe à se dépasser.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

3. Je partage le pouvoir avec les membres de mon équipe en leur déléguant de l'autorité et les responsabilités appropriés.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

4. Je prends les risques appropriés pour apporter du changement.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

5. Je recherche et valorise l'opinion des membres de mon équipe.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

6. Je suis en mesure de conceptualiser un futur spécifique pour l'école.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

7. Je démontre de l'engagement à la qualité du développement des membres de mon équipe.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

8. Je suis capable d'accommoder les besoins individuels des membres de mon équipe.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

9. Mes valeurs sont influencées par les membres de mon équipe.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

10. Je suis capable d'encourager les membres de mon équipe à se perfectionner.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

11. Quand je discute avec les membres de mon équipe, mes interventions sont caractérisées par un désir pour l'action.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

12. Je comprends le caractère, les sentiments et les valeurs morales des membres de mon équipe.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais



13. Je dirige les membres de mon équipe en agissant personnellement comme je le demande.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

14. Je motive les membres de mon équipe en clarifiant les buts à atteindre.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

15. J'ai un engagement profond envers le succès des élèves de mon projet.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

16. J'arrive à impliquer les membres de mon équipe de façon appropriée dans les prises de décision.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

17. Lorsque je travaille avec les membres de mon équipe, je démontre un jugement logique à travers mon comportement professionnel.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

18. Par dessus tout , je valorise les étudiants et considère leurs besoins.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

19. Je m'organise pour être visible et en contact avec les personnes que je veux influencer.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

20. J'adopte certaines lignes de conduite pour atteindre les buts fixés.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

21. Lorsque je travaille avec les membres de mon équipe, j'encourage la confiance et la franchise à travers les comportements personnels et professionnels.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

22. Je fais tout ce qui est en mon pouvoir pour que les membres de mon équipe se sentent fiers grâce à la réalisation de leurs besoins et de leur tâche.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

23. Je me crois capable de choisir un futur allant dans le même sens que la vision déjà fixée par la Commission scolaire.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

24. Je suis capable de motiver les membres de mon équipe à embarquer et à agir.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

25. Lorsque je travaille avec les membres de mon équipe, je suis capable de faire travailler les membres de mon équipe ensemble pour résoudre des problèmes.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

26. Je démontre de l'engagement à l'élargissement du développement intellectuel des membres de mon équipe.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

27. Lorsque je réponds aux besoins des membres de mon équipe, je démontre du respect envers les différences individuelles.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

28. Je suis capable de faire partager aux membres de mon équipe une vision du futur.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

29. Lorsque je travaille avec les membres de mon équipe, je suis très énergique lorsque la situation demande de passer à l'action.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

30. Je suis capable de motiver les membres de mon équipe à être créatifs.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

31. Je récompense d'une façon contingente les membres de mon équipe pour leurs efforts et leurs performances.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

32. Je suis capable de communiquer aux autres le sens de la mission.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

33. J'ai bâti un réseau de communication efficace avec les membres de mon équipe.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

34. J'utilise l'humour d'une façon appropriée pour motiver et inspirer les membres de mon équipe.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

**Annexe 5**

**Questionnaire des multifacteurs des leaders scolaires  
(QMFL)**

**Version pour les écoles secondaires du Canada**

**Georges Baker III**

**John Roueche**

**Bob Rose**

**Forme B: Les membres de l'équipe**

**March 1988**

**Première version traduite par**

**Marie-Claude Dupuis**

**Questionnaire des multifacteurs des leaders scolaires  
(QMFL)**

**Forme B**

Responsable du projet

Marie-Claude Dupuis

Tel.: (819) 228-3740

Fax.: (819) 228-9969

## Forme B

**Sujet :** Le but de cet instrument est de découvrir votre perception de l'influence que le leader de votre projet exerce sur vous, son équipe de partenaires pendant l'accomplissement de votre travail.

**Cadre :** La plupart des experts s'entendent sur le fait que le leadership par rapport à bien d'autres sujets est l'agent responsable d'un bon climat dans une école. Les réponses à vos questions seront très importantes pour nous aider à déterminer les qualités de leadership de votre leader.

**Assomption :** Nous présumons que l'expression: "les membres de l'équipe" se définit comme étant les personnes qui ont directement affaire au leader dans leur travail.

**Instructions :** Évaluez votre leader selon le questionnaire suivant. Encerclez la lettre correspondant à la réponse qui représente le mieux votre perception ou opinion des comportements de votre leader lorsqu'il travaille avec vous.

La dernière question du questionnaire est une question ouverte. Il s'agit d'une situation critique où le leader a dû utiliser ses habiletés de leadership pour résoudre le problème. Votre réponse serait appréciée.

Vos réponses seront gardées anonymes et confidentielles. Tous les questionnaires remplis seront détruits après que les réponses auront été analysées.

### Forme B

1. Quand vous travaillez avec les membres de l'équipe, le leader applique toujours les mêmes normes d'éthique professionnelle.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

2. A travers l'encouragement et les mises au point, le leader influence les membres de l'équipe à se dépasser.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

3. Le leader partage le pouvoir avec les membres de l'équipe en leur déléguant de l'autorité et les responsabilités appropriés.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

4. Le leader prend des risques appropriés pour apporter du changement.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

5. Le leader recherche et valorise l'opinion des membres de l'équipe.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

6. Le leader est en mesure de conceptualiser un futur spécifique pour l'école.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

7. Le leader démontre de l'engagement à la qualité du développement des membres de l'équipe.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

8. Le leader est capable d'accommoder les besoins individuels des membres de l'équipe.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

9. Les valeurs du leader sont influencées par les membres de l'équipe.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

10. Le leader est capable d'encourager les membres de l'équipe à se perfectionner.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

11. Quand le leader discute avec les membres de l'équipe, ses interventions sont caractérisées par un désir pour l'action.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

12. Le leader comprend le caractère, les sentiments et les valeurs morales des membres de l'équipe.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

13. Le leader dirige les membres de l'équipe en agissant personnellement comme il le demande.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais



14. Le leader motive les membres de l'équipe en clarifiant les buts à atteindre.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

15. Le leader démontre un engagement profond envers le succès des élèves de son projet.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

16. Le leader arrive à impliquer les membres de l'équipe de façon appropriée dans les prises de décision.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

17. Lorsque le leader travaille avec les membres de l'équipe, il démontre un jugement logique à travers son comportement professionnel.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

18. Par dessus tout, le leader valorise les étudiants et considère leurs besoins.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

19. Le leader s'organise pour être visible et en contact avec les personnes qu'il veut influencer.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

20. Le leader adopte certaines lignes de conduite pour d'atteindre les buts fixés.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

21. Lorsque le leader travaille avec les membres de l'équipe, il encourage la confiance et la franchise à travers les comportements personnels et professionnels.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

22. Le leader fait tout ce qui est en son pouvoir pour que les membres de l'équipe se sentent fiers grâce à la réalisation de leurs besoins et de leur tâche.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

23. Le leader est capable de choisir un futur allant dans le même sens que la vision déjà fixée par la Commission scolaire.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

24. Le leader est capable de motiver les membres de l'équipe à embarquer et à agir.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

25. Lorsque le leader travaille avec les membres de l'équipe, il est capable de faire travailler les membres de l'équipe ensemble pour résoudre les problèmes.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

26. Le leader démontre de l'engagement à l'élargissement du développement intellectuel des membres de l'équipe.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

27. Lorsque le leader répond aux besoins des membres de l'équipe, il démontre du respect envers les différences individuelles.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

28. Le leader est capable de faire partager aux membres de l'équipe une vision du futur.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

29. Lorsque le leader travaille avec les membres de l'équipe, il est très énergique lorsque la situation demande de passer à l'action.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

30. Le leader est capable de motiver les membres de l'équipe à être créatifs.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

31. Le leader récompense de façon contingente les membres de l'équipe pour leurs efforts et leurs performances.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

32. Le leader est capable de communiquer aux autres le sens de la mission.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

33. Le leader a bâti un réseau de communication efficace avec les membres de l'équipe.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

34. Le leader utilise l'humour d'une façon appropriée pour motiver et inspirer les membres de l'équipe.

A	B	C	D	E
Toujours	Souvent	Parfois	Un peu	Jamais

35. Considérant vos réponses aux questions précédentes. Veuillez nous raconter un incident important où vous croyez que votre leader a influencé à faire réussir ou échouer son équipe.

La situation: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Les circonstances: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Qu'est-ce que le leader a fait: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quels en ont été les résultats: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Annexe 6

Classement numérique décroissant des résultats des items du questionnaire(QMFL) des leaders québécois.

rg	scs	#	its	Descripteurs
1.	4.91	29.	I9	Est très énergique lorsque la situation demande de passer à l'action.
2.	4.73	15.	V7	Démontre de l'engagement au succès des étudiants.
3.	4.73	22.	I3	Encourage les membres à se sentir fiers grâce à la considération de leurs besoins et de leur tâche.
4.	4.73	1.	A3	Exige un haut code de comportements d'éthique professionnel.
5.	4.73	21.	A5	Etablit la confiance et la franchise à travers les comportements.
6.	4.64	2.	M5	Inspire les autres à se surpasser à travers les éloges et les contrôles.
7.	4.64	18.	G5	Valorise les étudiants et considère leurs besoins.
8.	4.55	11.	I2	Est caractérisé par un désir pour l'action.
9.	4.55	5.	G6	Recherche et valorise l'opinion des autres.
10.	4.46	3.	I1	Partage le pouvoir avec les membres en leur déléguant de l'autorité et les responsabilités appropriées.
11.	4.46	10.	M3	Est capable d'encourager les autres à se perfectionner.
12.	4.46	14.	M4	Motive les autres à travers la clarification des buts à atteindre.
13.	4.36	32.	V5	Est orienté vers le sens de la mission.
14.	4.27	7.	A2	Démontre de l'engagement à la qualité du développement des autres.
15.	4.27	20.	V4	Démontre de l'engagement pour l'action.
16.	4.27	19.	I8	Démontre un grand besoin de rester visible et en relation avec les membres de l'organisation.
17.	4.27	27.	G3	Démontre du respect envers les différences individuelles.
18.	4.27	26.	A1	Démontre de l'engagement à l'élargissement du développement intellectuel des autres.
19.	4.18	16.	I4	Est capable d'impliquer les autres d'une façon appropriée lors des prises de décision.
20.	4.18	25.	I6	Est capable de faire travailler les membres de l'organisation ensemble pour résoudre des problèmes
21.	4.18	30.	M2	Encourage les autres à user de leur créativité.
22.	4.18	33.	I7	Est capable de bâtir un réseau de communication efficace.
23.	4.18	17.	A4	Démontre un jugement logique à travers son comportement professionnel.
24.	4.09	24.	M1	Est capable de motiver les autres à embarquer et à agir.
25.	4.09	6.	V1	Est capable de conceptualiser un futur spécifique.
26.	4.09	34.	A6	Emploie l'humour pour motiver et inspirer les autres.
27.	4.00	12.	G1	Comprend le caractère, les sentiments et les valeurs morales des membres de l'organisation.
28.	3.91	4.	V3	Prend les risques appropriés pour apporter du changement.
29.	3.91	31.	G2	Récompense d'un façon contingente l'effort et la performance des membres de l'organisation.
30.	3.82	28.	V6	Est capable de faire partager aux membres une vision du futur.
31.	3.82	13.	A7	Dirige en agissant personnellement comme il le demande.
32.	3.64	8.	G4	Est capable d'accommoder les besoins individuels.
33.	3.64	23.	V2	Croit qu'il/elle peut modéliser le futur.
34.	3.18	9.	I5	Permet aux membres de l'organisation d'influencer ses valeurs.

### Annexe 7

Classement numérique décroissant des résultats des items du questionnaire(QMFL) des membres de l'équipe québécois.

rgs	scs	#	items	Descripteurs
1.	4.67	21.	A5	Etablit la confiance et la franchise à travers les comportements.
2.	4.59	11.	I2	Est caractérisé par un désir pour l'action.
3.	4.56	15.	V7	Démontre de l'engagement au succès des étudiants.
4.	4.52	29.	I9	Est très énergique lorsque la situation demande de passer à l'action.
5.	4.41	22.	I3	Encourage les membres à se sentir fiers grâce à la considération de leurs besoins et de leur tâche.
6.	4.41	2.	M5	Inspire les autres à se surpasser à travers les éloges et les contrôles
7.	4.41	1.	A3	Exige un haut code de comportements d'éthique professionnel.
8.	4.41	19.	I8	Démontre un grand besoin de rester visible et en relation avec les membres de l'organisation.
9.	4.37	5.	G6	Recherche et valorise l'opinion des autres.
10.	4.37	24.	M1	Est capable de motiver les autres à embarquer et à agir.
11.	4.33	18.	G5	Valorise les étudiants et considère leurs besoins.
12.	4.33	20.	V4	Démontre de l'engagement pour l'action.
13.	4.33	6.	V1	Est capable de conceptualiser un futur spécifique.
14.	4.30	14.	M4	Motive les autres à travers la clarification des buts à atteindre.
15.	4.26	17.	A4	Démontre un jugement logique à travers son comportement professionnel.
16.	4.19	7.	A2	Démontre de l'engagement à la qualité du développement des autres.
17.	4.15	32.	V5	Est orienté vers le sens de la mission.
18.	4.15	3.	I1	Partage le pouvoir avec les membres en leur déléguant de l'autorité et les responsabilités appropriées.
19.	4.15	28.	V6	Est capable de faire partager aux membres une vision du futur.
20.	4.11	10.	M3	Est capable d'encourager les autres à se perfectionner.
21.	4.11	16.	I4	Est capable d'impliquer les autres d'une façon appropriée lors des prises de décision.
22.	4.11	30.	M2	Encourage les autres à user de leur créativité.
23.	4.11	12.	G1	Comprend le caractère, les sentiments et les valeurs morales des membres de l'organisation.
24.	4.07	8.	G4	Est capable d'accommoder les besoins individuels.
25.	4.04	25.	I6	Est capable de faire travailler les membres de l'organisation ensemble pour résoudre des problèmes.
26.	4.04	33.	I7	Est capable de bâtir un réseau de communication efficace.
27.	4.04	4.	V3	Prend les risques appropriés pour apporter du changement.
28.	4.00	27.	G3	Démontre du respect envers les différences individuelles.
29.	3.93	26.	A1	Démontre de l'engagement à l'élargissement du développement intellectuel des autres.
30.	3.93	23.	V2	Croit qu'il/elle peut modéliser le futur.
31.	3.89	34.	A6	Emploie l'humour pour motiver et inspirer les autres.
32.	3.37	31.	G2	Récompense d'un façon contingente l'effort et la performance des membres de l'organisation.
33.	3.33	13.	A7	Dirige en agissant personnellement comme il le demande.
34.	3.26	9.	I5	Permet aux membres de l'organisation d'influencer ses valeurs.